

EDJANE DOS SANTOS DE JESUS SANTANA

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO: PROCESSO DE INCLUSÃO EM
ESCOLAS DA REDE DE ENSINO PRIVADO**

Orientadora: Elza Ferreira Santos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2019**

EDJANE DOS SANTOS DE JESUS SANTANA

**CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
DO AUTISMO: PROCESSO DE INCLUSÃO EM
ESCOLAS DA REDE DE ENSINO PRIVADO**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº21/2019 com a seguinte composição de Júri:

Presidente- Professor Doutor Óscar
Conceição de Sousa

Arguente- Professora Doutora Rosa
Serradas Duarte

Orientadora: Professora Doutora Elza
Ferreira Santos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2019

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos (2003)

Ao João responsável por essa busca.

A Marta, Maria e Thiago pelas descobertas e aprendizados.

A Felipe, por fazer parte desta história.

A Ivo, pelo primeiro contato.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para prosseguir, mesmo diante de tantas tribulações.

À Doutora Isabel Sanches, os meus sinceros agradecimentos pelos pertinentes contributos para o presente trabalho.

À Doutora Elza Ferreira, eu agradeço pela paciência, disponibilidade, confiança, e por não permitir que eu desistisse.

À Figueiredo, uma grande amiga, que contribuiu com seus ensinamentos e foi para mim uma “orientadora” nos bastidores, por trás dos holofotes, sem os seus conhecimentos não teria conseguido.

Aos pais dos alunos, que acreditaram, concordaram e contribuíram para a realização deste trabalho, fazendo com que as portas da escola se abrissem para a pesquisa.

Às coordenadoras das escolas, pela disponibilidade que sempre demonstraram.

Às professoras das turmas nas quais fiz a pesquisa de campo que, com muito carinho, permitiram minha presença em sua sala de aula.

Ao meu filho, por entender que, para produzir, eu precisei me ausentar.

Ao meu esposo, que sempre acreditou em mim, incentivando-me a correr atrás dos meus sonhos e encorajando-me a ir, cada vez mais, além.

RESUMO

Este estudo teve como principal objetivo compreender como os quatro pilares do processo inclusivo, acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso, estão a ser contemplados, na rede particular de Aracaju, para a inclusão das crianças de 8 anos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para esse fim, buscou-se caracterizar o processo de acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na rede particular de Aracaju, através da opinião dos sujeitos inquiridos, de modo a identificar as principais dificuldades vivenciadas e quais as estratégias que usam para superá-las, para incluir as crianças com TEA, tendo em conta as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa. Pretendeu-se, ainda, caracterizar as metodologias utilizadas para promover a inclusão das crianças com TEA por meio da observação das práticas de sala de aula, com o intuito de encontrar semelhanças e contradições entre as opiniões dos sujeitos inquiridos e estas práticas observadas. Diante do que se precisou investigar, optou-se pelo estudo de caso, em cujo âmbito desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo, que se efetivou com objetivo exploratório mediante a observação e a entrevista semiestruturada realizada com coordenadoras, professoras e pais de alunos com TEA, num total de sete participantes. A pesquisa constatou que a inclusão não se concretiza pelo simples fato de ser assegurado o ingresso desses alunos no sistema educacional, pois, mesmo com as conquistas e o amparo legal, a transformação da escola em um espaço para todos ainda se constitui um desafio, no sentido de responder eficazmente à permanência, participação e sucesso do aluno com deficiência/TEA no ambiente escolar.

Palavras-chave: Aluno com TEA. Escolas Particulares. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

This study had as main objective to understand how the four pillars of the inclusive process, access, permanence, participation and development / success, are being contemplated, in the private network of Aracaju, for the inclusion of 8 years old children with Autism Spectrum Disorder (ASD). To that end, we aimed to characterize the process of access, permanence, participation and development / success of children with Autism Spectrum Disorder in the private network of Aracaju, through the opinion of the subjects interviewed, in order to identify the main difficulties experienced and what strategies they use to overcome them, to include children with ASD, taking into account the opinions of the subjects participating in the research. It was also intended to characterize the methodologies used to promote the inclusion of children with ASD through observation of classroom practices, in order to find similarities and contradictions between the opinions of the subjects interviewed and these observed practices. Faced with what was necessary to investigate, the case study was chosen, in which a qualitative research was developed, which was carried out with an exploratory objective through observation and semi-structured interview with coordinators, teachers and parents of students with TEA, with a total of seven participants. The research found that inclusion is not achieved simply by the fact that these students are admitted into the educational system, because, even with the achievements and legal support, the transformation of the school into a space for all still constitutes a challenge, in the sense of responding effectively to the permanence, participation and success of students with disabilities / ASD in the school environment.

Keywords: Student with ASD. Private Schools. Educational Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise Aplicada ao Comportamento
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CDPD	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição
DSM-IV-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais 4ª edição
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SOPE	Setor de Orientação Psicopedagógica e Psicológica
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TID-SOE	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
ÍNDICE DE QUADROS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE TABELAS	13
ÍNDICE DE ANEXOS	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	20
1.1. A INCLUSÃO.....	20
1.2. AS ESCOLAS ONDE TODOS APRENDEM JUNTOS.....	23
1.3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO.....	26
1.3.1. Breve histórico.....	26
1.3.2. Definição e características	28
1.3.3. Alguns métodos para trabalhar com crianças com transtorno do espectro autista.....	30
1.3.3.1. <i>Treatment and Education of Autistic and related communication hadicapped children</i>	31
1.3.3.2. <i>Análise Aplicada ao Comportamento</i>	32
1.3.3.3. <i>Sistema de comunicação da troca de figuras</i>	32
1.3.4. As Barreiras a serem superadas no processo de inclusão de crianças com TEA.....	35
1.4. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPETRO DO AUTISMO: BREVE ANÁLISE DE PESQUISA EMPÍRICA.....	41
CAPÍTULO 2 – A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
2.1. PERGUNTA DE PARTIDA.....	55
2.2. OBJETIVO GERAL.....	56
2.2.1. Objetivos específicos	56
2.3. TIPO DE PESQUISA.....	56
2.4. CONTEXTOS DA PESQUISA.....	58
2.5. SUJEITOS.....	59
2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	60
2.6.1. Entrevista semiestruturada	60
2.6.2. Observação naturalista	61
2.7. PROCEDIMENTOS.....	62
CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
3.1. OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA: NARRATIVA TEMPORAL.....	64
3.1.1. Escola Padre Miguel	64
3.1.2. Colégio Padre Paulo	79

3.1.3. Síntese reflexiva sobre as observações	92
3.2. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	94
3.2.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados	94
3.2.2. Análise categorial das entrevistas	97
3.2.2.1. <i>Caracterização da Escola</i>	98
3.2.2.2. <i>Caracterização do grupo/da criança com TEA</i>	104
3.2.2.3. <i>Processo de inclusão educacional</i>	109
3.2.2.4. <i>Problemáticas percebidas</i>	121
3.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	124
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - TRABALHOS SELECIONADOS NESTE ESTUDO.....	43
QUADRO 2 – SUJEITOS DA PESQUISA POR ESCOLA.....	60
QUADRO 3- CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA FALA DOS ENTREVISTADOS.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – MICROTESTE DE MATEMÁTICA REALIZADO COM ALUNA COM TEA.....	74
FIGURA 2 – MARTA CUMPRIMENTANDO A PROFESSORA.....	74
FIGURA 3 – QUESTÃO DO MICROTESTE DE MATEMÁTICA.....	75
FIGURA 4 - QUESTÃO SOBRE ADIÇÃO	75
FIGURA 5 – QUESTÃO COM NÚMEROS E FIGURAS	75
FIGURA 6 – ALUNA COM TEA ORIENTADA PELA ATENDENTE	76
FIGURA 7 - ALUNA COM TEA REALIZANDO TESTE SOBRE LETRAS.....	77
FIGURA 8 – ALUNA COM TEA ESCRIVENDO O NOME DAS GRAVURAS.....	77
FIGURA 9 – TESTE SOBRE SEPARAÇÃO DE SÍLABAS	78
FIGURA 10 – TESTE SOBRE LETRAS	78

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – RESULTADOS DA PESQUISA EFETUADA EM DUAS BASES DE DADOS	42
TABELA 2 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS	95
TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	104

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA.....	II
APÊNDICE 2 - GUIÃO DE ENTREVISTAS À COORDENADORA.....	IV
APÊNDICE 3 - GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	VI
APÊNDICE 4 - GUIÃO DE OBSERVAÇÃO.....	VIII

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS COORDENADORAS.	X
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS PROFESSORAS.	XIII
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.	XIX
ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS.....	XXV
ANEXO 5 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS.....	XLII
ANEXO 6 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PAIS DOS ALUNOS COM TEA	LII

INTRODUÇÃO

O ambiente de renovação e reforma que vive a educação em alguns países, ao pôr em prática novas mudanças no sistema educativo, coloca uma série de desafios, alguns já iniciados, como a inclusão escolar da pessoa com deficiência. No cenário brasileiro, a proposta da Educação Inclusiva expressa um objetivo a ser alcançado, visando garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana, em consonância com o que preconizam os seguintes artigos da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

A educação para todos representa, portanto, a conquista de direitos humanos previstos constitucionalmente, com base em princípios fundamentais que objetivam se não erradicar, ao menos reduzir as desigualdades econômicas e sociais, de modo a promover a justiça social. Do texto constitucional se apreende que a educação é assegurada a todos os cidadãos, sem nenhuma distinção, ressaltando o direito deles ao acesso e garantia de permanência no sistema escolar. Isso implica criar uma efetiva igualdade de oportunidades à aprendizagem de todos e de cada um, nas instituições de ensino e nos programas da Educação Básica, no âmbito de um processo e de um propósito que, em maior ou menor medida, passaram a estar no centro das políticas e das preocupações dos profissionais da educação.

A escola tem, sem dúvida, um papel decisivo para a criação de uma efetiva igualdade de oportunidades mediante o desenvolvimento da perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com essa proposição, o princípio fundamental do ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independente de suas dificuldades ou talentos, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas e salas de aulas onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Mantoan, 2006).

Nas escolas brasileiras, o direito de todos à educação fortalece a luta pela inclusão, mas, alcançar a Educação Inclusiva, significa eliminar ou minimizar quaisquer obstáculos à aprendizagem, sejam eles pedagógicos, físicos, psicológicos ou sociais. Uma condição facilitadora da inclusão, como um requisito prévio, é a forma como a escola acolhe e trata os alunos, a hospitalidade a que se refere Canário (2006).

Sobre isso, Carvalho (2008, p. 35) salienta que, na atualidade, a escola como instituição, ou seja, “enquanto ideia de obra que se realiza e perdura no meio social, é cada vez mais desafiada no sentido de adoção de práticas compatíveis com a heterogeneidade da população de alunos [...]”. No entanto, no processo inclusivo, a legislação brasileira só reconhecia os deficientes visuais, auditivos, físicos e intelectuais, enquanto o autismo não era citado. Tal omissão somente se corrigiu a partir da lei 12.764/2012, quando as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passaram a ser reconhecidas como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, apesar de se saber que a inclusão de crianças com esse Transtorno, na sala de ensino regular, é algo ainda a ser conquistado.

Três transtornos compartilham características do autismo, compondo o referido espectro. São eles: o transtorno do autismo, a síndrome de Asperger (atualmente, chamado de autismo de alto desempenho) e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD). Embora todas estejam classificadas no mesmo espectro, cada uma dessas doenças tem um nível de gravidade distinto. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da *American Psychiatry Association* (APA, 2014), o TEA caracteriza-se pela presença de prejuízos envolvendo três domínios, ou seja, nos indivíduos com este transtorno é comum a presença de comprometimentos acentuados das áreas de comunicação e interação social, bem como de comportamentos repetitivos e estereotipados.

De modo geral, a despeito das exigências dos governos e da inclusão por força da lei, o sistema educativo nacional ainda não cumpre o conjunto de requisitos que asseguram e garantem aos educandos, mormente aos alunos com deficiência, a oportunidade do sucesso educativo. Mesmo a Constituição Brasileira garantindo, em seu art. 208, “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforce este direito em seu art. 54, na realidade o que se vê, na sociedade brasileira, é uma compreensão distorcida de inclusão.

Limitada a construções arquitetônicas de acessibilidade, como rampas e banheiros adaptados, a inclusão de crianças com deficiência em salas de ensino regular, em consonância com o que determina a lei, ainda não é percebida como um processo que deve passar pelo reconhecimento da alteridade, pelo respeito e pela aceitação do outro, valorizando-o. Assim, a inclusão, em contexto educacional, ao contrário do que muitos pensam e proferem, não é integração, embora os termos indiquem semelhanças, eles são utilizados para situações de inserção diferentes (Mantoan, 2006).

Apesar das duas perspectivas – integração e inclusão – terem como norte a incorporação das pessoas com deficiência pelo ensino regular, existem diferenças, entre ambas, que se expressam, pelo menos, por dois aspectos fundamentais. Na integração, é o aluno com deficiência quem deve se adequar à instituição escolar, enquanto na inclusão a trajetória é feita dos dois lados: o ambiente adequa-se às necessidades educacionais especializadas desses alunos e os alunos adequam-se ao contexto em que se inserem (Sanchez, 2011). Uma vez que TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento, faz-se necessário incluir mais do que integrar as crianças que sofrem com este problema.

Em face de tal situação, houve a preocupação, por parte da pesquisadora, com a questão das pessoas com TEA no cenário da Educação Inclusiva. No entanto, pelo fato de somente conhecer o ambiente de inclusão na rede pública de ensino, uma vez que dela participa como professora das séries iniciais, surgiu o desejo e a inquietação de conhecer o processo a partir do setor privado de educação. Nesse sentido, considerou o pressuposto que, mesmo que as políticas públicas brasileiras tragam, em seus discursos, há quase duas décadas, a proposta inclusiva, nas escolas públicas as mudanças para que isto aconteça ainda são incipientes. Segundo Voivodic (2004, p. 16), “[...] essas intenções e prerrogativas não têm sido acompanhadas de ações efetivas que as tornem realidade”. Da mesma maneira, concluem Osório e Osório (2003, p. 11): “a inclusão, até aqui adotada nas regulamentações normativas, dificilmente é exercitada em sua prática social”.

Sob essa ótica, o tema para esta pesquisa surgiu como resultado da discussão levantada por alguns professores de escolas públicas, quando afirmavam que “a inclusão não ocorre nas escolas públicas por falta de recursos”, o que imediatamente suscitou a indagação: “Se as escolas particulares dispõem de mais recursos que a escola pública ou fazem melhor a distribuição dos mesmos, nelas a inclusão ocorre de fato?”. Diante do que foi exposto, indaga-se: *Como ocorre o processo de inclusão (acesso, permanência, participação e sucesso) das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na faixa etária de 8 anos, nas escolas da rede particular de Aracaju?*

Sem o intuito de julgar as instituições e professores, a partir dessa indagação definimos como objetivo geral da investigação, compreender como os quatro pilares do processo inclusivo, acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso, estão a ser contemplados, na rede particular de Aracaju, para a inclusão das crianças de 8 anos, com Transtorno do Espectro do Autismo. Como objetivos específicos, definimos os seguintes:

- Caracterizar o processo de acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na rede particular de Aracaju, através da opinião dos sujeitos inquiridos;
- Identificar as principais dificuldades vivenciadas e quais as estratégias que usam para superá-las, para incluir as crianças com TEA, tendo em conta as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa;
- Caracterizar as metodologias utilizadas para promover a inclusão (acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso) das crianças com TEA, através da observação das práticas de sala de aula;
- Encontrar semelhanças e contradições entre as opiniões dos sujeitos inquiridos e as práticas de sala de aula observadas.

Com o propósito de alcançar os objetivos aqui formulados, a metodologia adotada para o desenvolvimento do presente trabalho é baseada no estudo de caso, dentro de um enfoque qualitativo, realizado em duas escolas da rede particular de ensino, onde se procedeu às observações naturalistas nas classes que possuíam alunos com TEA, na concretização de entrevistas semiestruturadas junto às coordenadoras pedagógicas e professoras.

Assim, o texto que se inicia encontra-se estruturado em três capítulos. No Capítulo 1, sintetizamos o enquadramento teórico, no qual são apresentadas teorias sobre a Inclusão, tratando ainda da Escola Inclusiva, de modo a conduzir a discussão para aspectos relevantes do Transtorno do Espectro do Autismo, no que se refere à sua história e etiologia, bem como os métodos para tratar crianças com esse Transtorno. O Capítulo 2 traz a pesquisa empírica desenvolvida, cujos resultados são apresentados e discutidos no Capítulo 3. Por fim, as reflexões e constatações a respeito do trabalho realizado. Em seguida, faz-se a descrição da bibliografia utilizada na realização deste trabalho, a inclusão dos apêndices e anexos. A norma da American Psychological Association (APA, 2001) foi utilizada para citações e referência bibliográfica.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A história das ideias sobre a deficiência acompanha, de perto, a evolução da conquista e formulação dos direitos humanos que se inserem, por sua vez, na trajetória da Educação Inclusiva. Pensar o sentido inclusivo é pensar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana que, de acordo com Lima (2012, p. 84), define a “especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. Pensar, pensando a pessoa com deficiência, enquanto pessoa na sua totalidade de ser pessoa”. É, pois, com esse sentido intento que a condição de deficiência deve ser estudada, pesquisada, compreendida, respeitada e não confundida como sendo diferença. A deficiência requer seja entendida como o movimento próprio que vai ao longo da história se fazendo, e cada um vai se revelando no seu jeito diferente de ser, tenha a pessoa deficiência ou não.

Nessa perspectiva, esse capítulo realça, no entrelaçamento dos estudos e pesquisas, tais como aquelas realizadas por Libâneo (2003), Januzzi (2004), Rodrigues (2007), dentre outros, a retórica pós-moderna que transforma a educação em um tesouro a descobrir, conforme o enfoque Delors (1998), e lhe atribui poderes suficientes para produzir justiça social. Assim, a partir da contextualização da Escola Inclusiva, o estudo tece considerações relativas ao transtorno do espectro do autismo, uma vez que este tipo de transtorno demanda propostas pedagógicas e didáticas para nortear o trabalho dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades escolares de alunos com essas características e que foram incluídos no ambiente escolar.

1.1. A INCLUSÃO

Nos dizeres de Souza (2012, p. 85), a palavra educação, “procedente do latim educare (e seu cognato educere), significa ‘guiar, conduzir’, e o prefixo ‘e’, pode ser traduzido por ‘para fora’. Em seu conceito elementar, educação é a atividade de conduzir para fora”. Por seu lado, Libâneo (2003, p. 97) define educação da seguinte forma: “[...] educar (em latim, educare) é conduzir de um estado a outro; é modificar numa certa direção o que é suscetível da educação”. Essa era uma definição de educação no século XIX, quando até então não se compreendia como educar a pessoa com deficiência, por não se entender como modificá-la, ou como mencionava Vygotsky (1997), em sua obra *Fundamentos da*

Defectologia, capaz de sair da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal. Segundo esse psicólogo, o desenvolvimento real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, como resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança, sendo considerado o nível pelo qual ela realiza sozinha. Na distância entre o que a criança sabe e o que pode saber com a assistência de um professor ou de algum colega, reside o nível apregoado por Vygotsky (1997) e denominado por ele de proximal. De acordo com essa abordagem, a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã.

Cumprido ressaltar que muito da teoria de Vygotsky (1997) a respeito do desenvolvimento humano adveio dos seus estudos sobre a deficiência, constatando ele serem as mesmas leis que regulam o desenvolvimento infantil tanto para a criança sem deficiência quanto para aquela com deficiência. Superando as teorias de base empirista e racionalista, a pessoa com deficiência, com base nos pressupostos Vygotsky (1997), “nem é uma tábula rasa assujeitada pelo mundo, como propõe os empiristas, nem é concebida como incapaz, não podendo dar ordem ao mundo, por não apresentar as mesmas condições pré-formadas da pessoa com deficiência” (Marques & Marques, 2008, p. 262).

A partir desse conceito elaborado por Vygotsky (1997), a integração de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento passou a ser encarada como um fator determinante no processo de aprendizagem. Desse modo, aos poucos, superou-se a visão sobre o limite das pessoas com deficiência, à medida que essa condição foi melhor compreendida, levando em consideração também suas capacidades e potencialidades. A compensação que as interações sociais lhe possibilitam faz com que a pessoa com deficiência passe a ser concebida como sujeito no mundo, olhada a partir das suas potencialidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca (Marques & Marques, 2008).

Mas, como tem sido afirmado por Januzzi (2004), dentre outros estudiosos da temática, que o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e, está lá, na história, que a implantação da Educação Especial se constitui o nascedouro da Educação Inclusiva. O contexto da chamada crise de paradigmas vem “[...] colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, de um lado, e de seguimento de novas concepções e práticas, de outro”, passa-se de uma “[...] herança clínica [...], que convivía com o discurso especializado, ao movimento de inclusão” (Ferreira, 2005, p, 140).

Conforme Ainscow (2009), o termo inclusão, em alguns países, ainda é considerado como uma abordagem para atender crianças com deficiência dentro do contexto dos sistemas regulares de educação. Internacionalmente, porém, o conceito tem sido compreendido de uma forma mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os sujeitos do processo educativo. Para a autora, o objetivo da Educação Inclusiva é eliminar a exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. No Brasil, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008, p. 5) não só destaca a multiplicidade do movimento mundial pela inclusão, enquanto uma ação política, cultural, social e pedagógica, como define a Educação Inclusiva,

[...] no constituir-se de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em direção à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Essa Política se constitui um referencial normativo para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas, no que se refere às mudanças estruturais e de cultura, contemplando desde a gestão, no sentido mais amplo do sistema de ensino e da escola, até a organização da sala aula. O interesse dessa iniciativa é inspirar um modelo de normalidade desejado socialmente, contemplando legalmente as diferenças, identificando-as e tratando de incluir a todos em um mundo plural. Sob o eixo da diferença, busca-se a equidade que é ressignificada em função das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social.

Mas, para assegurar a efetiva equidade, não basta uma concepção. É preciso criar contextos em que as pessoas sejam aceitas face ao que podem e querem fazer, e não confinadas àquilo que outras pessoas pensam que elas podem e querem fazer (Freitas, 2008). Na abordagem de Carvalho (2008), isso passa pelo reconhecimento da alteridade, pelo respeito e plena aceitação do outro, valorizando-o, o que incita a um constante (re) começar. Nesse sentido, a educação tem, sem dúvida, um papel decisivo para a criação de uma efetiva igualdade de oportunidades, o que envolve a escolarização dos todos os sujeitos, dentre os quais, aqueles com algum tipo de deficiência.

No caso da deficiência, esta atualmente não é mais vista como algo intrínseco à pessoa, como pregavam as definições puramente médicas, por conta de condições físicas, emocionais e cognitivas do indivíduo, porém a sociedade nem sempre reconhece o direito de pessoas na medida de sua diversidade. Atualmente, de acordo com o que estabelece a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2007, ratificada no

Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, as pessoas com deficiência são definidas como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Nos termos dessa Convenção, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão e cidadania” (art. 1º).

A LBI contempla, dentre outros direitos, os seguintes: de igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sem sofrer nenhum tipo de discriminação; à habilitação e à reabilitação, objetivando o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas; à educação, através da qual lhes será assegurado “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (art. 27).

No pensamento de Santos (2006), os pressupostos que fundamentam a escolarização das pessoas com deficiência buscam garantir que a diferença humana não seja assumida como sinônimo de desigualdade, que processos excludentes abram espaço para ações participativas e que se instituem propostas educacionais que valorizem as possibilidades de cada um e o desenvolvimento humano. Portanto, o novo paradigma que informa a inclusão se assenta em pilares, como lhes chama Rodrigues (2007), que são: a rejeição da exclusão, a abolição das barreiras à aprendizagem e a aprendizagem em ambientes heterogêneos.

1.2. AS ESCOLAS ONDE TODOS APRENDEM JUNTOS

A proposta de Educação Inclusiva, entendida como uma inovação que garante o direito à educação de todos, é, de fato, desafiante e implica inúmeras ações para sua efetivação, abrindo algumas perspectivas à educação escolar, segundo Mantoan (2006). Tanto é assim que, dentro do princípio fundamental adotado pela Declaração de Salamanca (1994), a universalização equitativa da Educação Básica adquire nítidos contornos, aparecendo pela primeira vez, nesse documento, o conceito de escola inclusiva, a qual deve acolher todas as

crianças e jovens independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

As escolas, portanto, devem acolher: “crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 17-18). A referida Declaração, ao tratar da questão da educação da pessoa com deficiência, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para um saber renovado diante de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade.

Em uma linha sobre inclusão, Ainscow (2009) faz referência ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou escola compreensiva, e as abordagens de ensino e aprendizagem dentro dela. Citando o Reino Unido como exemplo, o autor destaca que o termo escola compreensiva é usado, geralmente, no contexto da educação secundária, e foi estabelecido como uma reação ao sistema que alocava crianças em escola de tipos diferentes com base em sua capacidade aos 11 anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes. Prossegue Ainscow (2009) afirmando que o movimento escolar compreensivo na Inglaterra, assim como a tradição Folkeskole na Dinamarca, a tradição comum nos Estados Unidos e o sistema educacional obrigatório unificado em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Essas formas de pensar a inclusão indicam significados dados à inclusão por pessoas diferentes, em contextos diferentes.

Mas, independentemente das formas que as práticas inclusivas têm em tais contextos, os estudos desenvolvidos por Ainscow (2009) apontam que valores inclusivos, tais como, igualdade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade e o direito formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Diante disso, pode-se dizer que à escola é requerida a consequente aplicação de variantes didáticas que melhor respondam a essa diversidade, superando assim procedimentos normalizados com que, na rotina tradicional, se pretende ensinar todos como se fosse um só (Perrenoud, 2014). É nessa perspectiva que Eizirik (2003, p. 6) entende uma escola inclusiva: “uma escola estimulada pelos desafios, sabendo que faz parte de uma complexidade que abrange todos”. Desse modo:

É necessária uma definição quanto à concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico. (Padilha, 2005, p. 133).

E isso só é possível a partir de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que defina, com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho que respondam às particularidades de seus educandos, tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um (Padilha, 2001). Portanto, no desenvolvimento de uma escola para todos, a organização do apoio para atender à diversidade materializa-se na elaboração do PPP da escola, entendido como um caminho para levar toda a comunidade escolar a aprimorar as respostas educativas que planeja, organiza e oferece para todos, com todos e por toda a vida, removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação.

Como assinalado pela Declaração de Salamanca (1994), o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. O mesmo documento fortalece que os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não ao contrário. “As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 33).

Assim sendo, a escola deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos (Padilha, 2005). Para tanto, deve-se partir da seguinte premissa:

Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação é da maior importância para os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. Com essas afirmativas estou me referindo à equidade (Carvalho, 2008, p. 110).

Nesse sentido, adequar o processo de ensino-aprendizagem exige algumas providências para que o aluno conte com os recursos necessários, sejam materiais, financeiros ou os humanos, e que os educadores disponham-se a fazer as adaptações, inclusive do conteúdo curricular, propriamente dito, se assim for necessário. Carvalho (2008) enfatiza que, na medida em que a flexibilização do currículo favorecer para todos a apropriação e a construção de conhecimentos, conferindo-lhes autoridade e autonomia, pode-se considerar que o projeto curricular está a serviço da proposta de Educação Inclusiva. Por conseguinte, as adaptações curriculares devem se constituir uma das estratégias para a implementação da inclusão educacional de todos os alunos, sem tornar a escola nem centro de convivência, nem de socialização, apenas. Pelo contrário, como espaço de relação com os saberes, a escola deve possibilitar a apropriação dos bens culturais, científicos e tecnológicos que a humanidade legou, fazendo-o, segundo Carvalho (2008), da maneira mais consentânea com as características, necessidades e desejos de cada aluno, tornando-o cidadão feliz e contributivo para a sociedade.

1.3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Na perspectiva de Bosa (2001), nas últimas décadas, pesquisas sobre o transtorno do espectro do autismo têm tomado força por se tratar de uma abordagem que propõe uma investigação não só dos prejuízos cognitivos, mas também das competências do indivíduo (funções preservadas), para o delineamento de tratamentos e de práticas educativas adequadas. Desse modo, aqui se faz uma revisão sobre os principais aspectos do TEA, com base nos referenciais que envolvem a investigação sobre este transtorno.

1.3.1. Breve histórico

Na virada do século XVIII para XIX, o diagnóstico usado para qualquer doença que abrangesse o campo da psicopatologia de crianças e adolescentes era identificada como idiotia, denominada em 1908, pelo austríaco Heller, de *dementia infantilis*, por se tratar de uma psicose especificamente infantil (Ministério da Saúde, 2013). Posteriormente, em 1911, o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler usou, pela primeira vez, em um diagnóstico de esquizofrenia, a palavra autismo, derivada do grego *autos*, significando “voltar-se pra si mesmo.” Ao que esse psiquiatra denominava de esquizofrenias, devido aos subtipos, não

representava um conceito que se opunha àquele de demência precoce, mas um aperfeiçoamento de duas variáveis: (1) a dilatação na idade de início do quadro, uma vez que o transtorno poderia aparecer tardiamente; (2) e, sobretudo, uma ênfase não no processo evolutivo, eventualmente demencial, mas na valorização de alguns sintomas que seriam denominados fundamentais para o diagnóstico. Tais sintomas constituem os famosos 6 A: distúrbios das associações do pensamento, autismo, ambivalência, embotamento afetivo, distúrbios da atenção e avolição (Elkis, 2000). Os delírios, as alucinações, os distúrbios do humor ou catatonia, eram sintomas considerados não essenciais ao diagnóstico e, portanto, acessórios.

Em 1943, teve origem a expressão Distúrbio Autístico do contato Afetivo, em virtude de uma pesquisa realizada, pelo psicólogo Leo Kanner, com 11 pacientes que apresentavam diagnóstico de esquizofrenia. Durante a pesquisa, o autismo foi apontado como característica mais marcante da doença. Naquele ano, o termo autismo infantil, o AI como era chamado, foi identificado e descrito pela primeira vez. É válido ressaltar que, até então, o termo autista era utilizado na psiquiatria adulta para se referir ao extremo isolamento, um dos sintomas da esquizofrenia (Orrú, 2009).

Leo Kanner (citado por Cavalcante & Rocha, 2015), baseado no aparecimento precoce da síndrome, chegou a afirmar que as crianças autistas já nasciam assim. No entanto, mais tarde, o psicólogo mudou sua opinião após contato com os pais dessas crianças, pois, ao observá-los, notou que eles mantinham um contato frio com elas. Diante disso, empregou, então, o termo ‘mãe geladeira’ para se referir às mães de crianças com autismo que se relacionavam com seu filho de forma fria e distante, desenvolvendo assim, na criança, uma hostilidade inconsciente que seria direcionada em sua relação social. Ele conseguiu, com sua hipótese, influenciar o referencial psicanalítico da síndrome, que pressupunha uma causa emocional ou psicológica para o fenômeno.

Os principais precursores de Kanner são os psicanalistas Bruno Bettelheim e Francis Tustin. O primeiro, Bettelheim, em suas terapias fazia uso de uma estátua, a qual representava a mãe das crianças com autismo, estimulava estas crianças a morder, bater e xingar o referido objeto. Já Tustin acreditava em uma fase autística do desenvolvimento normal, titulado por ela de fase do afeto materno, que funcionava como uma ponte entre este estado e a vida social. Essa psicanalista acreditava que a criança com autismo ainda não tinha aprendido comportamentos sociais. Cabe destacar que, naquela época, os pais viam nos tratamentos psicanalíticos a solução para ajudar a corrigir os erros na criação dos seus filhos, apesar

desses tratamentos serem caros e intensos (Cavalcante & Rocha, 2015). Como o surgimento de novas tecnologias de estudo na década de 80, que proporcionaram investigação mais detalhada do funcionamento do cérebro da pessoa, com exames como tomografia e ressonância magnética, as hipóteses de Leo Kanner foram deixadas de lado.

1.3.2. Definição e características

Segundo Alves (2014), para diagnosticar o autismo existem dois manuais internacionais, o Código Internacional de Doenças (CID-10), de 1993, formulado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Manual Estatístico e Diagnóstico de Distúrbios Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria. Aceitos em todo mundo, esses manuais classificam o autismo com base em critérios e características observáveis. Assim, conforme Schwartzman (2014), O CID-10 define o autismo como um Transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), que se caracteriza pelo desenvolvimento anormal e/ou comprometimento nas três áreas da psicopatologia: interação social, comunicação e comportamento estereotipado e repetitivo, que se manifesta antes dos três anos de idade. Além dessas características são também comuns, os distúrbios do sono e alimentação, fobias, crises de birra e (auto) agressividade. De acordo com o DSM – 5, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é conhecido, atualmente, como uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento.

Gadia, Tuchman e Rotta (2004) apontam como comportamentos característicos da pessoa com autismo: resistência às mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos e as estereotipias motoras como se balançar, andar em círculos, bem como as verbais, quais sejam, insistir na repetição de palavras, frases ou canções. Aquelas pessoas com autismo, que possuem habilidades cognitivas adequadas, focam-se em assuntos restritos, outras não desenvolvem habilidades para comunicação verbal, enquanto algumas, ainda que desenvolvam uma linguagem verbal, esta é repetitiva e sem função comunicativa, caracterizada por jargões, ecolalias e entonação monótona, e, mesmo quando possuem a habilidade para a comunicação verbal, não conseguem iniciar ou dar continuidade a uma conversa.

De acordo com Schwartzman (2014), há mais de 20 anos os estudos referentes ao autismo fazem o uso do termo Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) para fazer menção

a apenas três transtornos relacionados aos TGD ou aos TID, que são o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação. Somente na edição atualizada do Manual Estatístico e Diagnóstico de Distúrbios Mentais – DSM-5 publicado em maio de 2013, essa terminologia foi usada para englobar quatro transtornos da versão anterior, dentro de uma única categoria com níveis diversificados de severidade. Como descreve Schwartzman (2014, pp. 10-11):

O DSM – 5 agrupou e incluiu quatro das cinco categorias dos TID do DSM – IV na condição de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. De acordo com o DSM – 5 esses transtornos não terão mais validade em termos de condições diagnósticas distintas. Assim, passarão a ser considerados no mesmo espectro do autismo. O transtorno de Rett, no DSM – 5, tampouco foi considerado como um dos TEA e, sim, como uma doença distinta.

O termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) faz menção a um leque de desordens autísticas, em que aparecem as mesmas dificuldades com graus de comprometimentos variáveis. É que a forma como o TEA se apresenta, em cada criança, vai variar de caso para caso. Em alguns sujeitos, o grau de inteligência pode variar de um comprometimento profundo à faixa de altas habilidades, outras crianças falam pouco ou não são verbais, contrariamente a outras que falam muito, motivo pelo qual pesquisadores do mundo todo ainda investigam a etiologia precisa do autismo (Alves, 2014).

A nova edição do DSM-5, ao acoplar todos os transtornos em um único diagnóstico, teve como objetivo mostrar que as pessoas com autismo possuem uma mesma condição, com gradações das características que envolvem prejuízos importantes e contínuos na comunicação social recíproca e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Alves, 2014). Assim, para que se possam compreender as pessoas com TEA e suas diferentes necessidades individuais é indispensável reconhecer e entender estas variabilidades de características. Vale ressaltar que esse transtorno não constitui um grupo homogêneo, pois não existem duas pessoas afetadas por esse transtorno da mesma forma.

Embora muitos casos de crianças com TEA sejam percebidos antes dos três anos de idade no seio familiar, por familiares, ou na escola, pela professora, é importante chamar a atenção para o fato de que o diagnóstico deve ser dado por quem está apto a dar este diagnóstico. Caberá, portanto, a uma equipe multidisciplinar observar a criança de forma,

física, psicológica e neurológica, procedendo, ainda, à realização de entrevistas com os pais para uma maior compreensão sobre o caso, além de exames complementares para doenças genéticas e hereditárias (Santana, 2013). Tratando a mesma questão, Gonçalves e Pedruzzi (2013) revelam que, de igual modo, os fonoaudiólogos e outros especialistas comungam a mesma afirmação que o diagnóstico precoce é essencial para a eficácia da intervenção inicial, no momento em que o cérebro é mais plástico.

Isso porque os problemas de comunicação das crianças com autismo podem ter uma grande variação a depender de seu desenvolvimento social e intelectual. A intervenção precoce e continuada é fundamental para que o quadro clínico apresentado pelas crianças com TEA evolua satisfatoriamente, no que tange à comunicação geral e, em especial, para o desenvolvimento de sua linguagem receptiva e expressiva, oral, gestual e escrita, capacitando-a para compreender, realizar demandas e agir sobre o ambiente que a cerca. A meta terapêutica dos fonoaudiólogos é conseguir que a criança utilize a comunicação funcional e possa interagir com o ambiente. Conforme Fernandes (2008), embora nenhum tratamento seja efetivo em normalizar a comunicação, os melhores resultados são conseguidos com o início da terapia na idade pré-escolar, envolvendo a família junto com os profissionais.

1.3.3 Alguns métodos para trabalhar com crianças com transtorno do espectro autista

Com o crescente número de casos de bebês e crianças diagnosticados com TEA nas últimas duas décadas, houve a necessidade de intervenções efetivas e apropriadas para elas e suas famílias. No Brasil os métodos de tratamentos mais utilizados são os da linha comportamental *Treatment and Education of Autistic and related communication hadicapped children* (TEACCH) e Análise Aplicada ao Comportamento (ABA).

O TEACCH é o mais utilizado nas instituições para pessoas com necessidades educativas especializadas, adotando-se, frequentemente, na área da comunicação, o Sistema de Comunicação pela Troca de Figuras (PECS). Além desses, existe também a Equoterapia, que é um recurso terapêutico usado quando existe alguma morbidade neurológica ou psiquiátrica. Se os sintomas interferirem no cotidiano, é indicado o uso de medicações, porém vale lembrar que não existe no momento nenhuma medicação específica para o tratamento de autismo. Os efeitos da intervenção, segundo Brentani (2013), devem ser avaliados regularmente com intervalos de 3 a 6 meses. A seguir, exploram-se os métodos anteriormente citados.

1.3.3.1. *Treatment and Education of Autistic and related communication handicapped children*

O método *TEACCH*, ou tratamento e educação para crianças com autismo e com *déficits* relacionados à comunicação, surgiu em 1966 e foi desenvolvido pelo Dr. Eric Schopler na escola de medicina da Universidade da Carolina do norte, tendo seus princípios baseados na Teoria Comportamental. É considerado um programa educacional e clínico que observa os comportamentos de crianças com autismo em distintas situações, fundamentado em uma prática psicopedagógica (Orrú, 2009). O citado método caracteriza-se como um programa de trabalho individualizado, altamente estruturado, que utiliza diferentes combinações de materiais visuais para reduzir comportamentos inapropriados em alunos com autismo, como também aperfeiçoar a linguagem e o aprendizado. Tem como objetivo promover a independência e o aprendizado do aluno, para que o mesmo seja capaz de desenvolver atividades relacionadas a seu cotidiano. Sua metodologia, na perspectiva educacional, está centrada no desenvolvimento da comunicação, organização e interação social. Pode-se dizer que:

As características educativas do TEACCH são encontradas em sua compreensão das técnicas de atuação a partir de trabalho individualizado, objetivos a serem alcançados a curto prazo, observação e avaliação contínuas, material apropriado e adequado à criança que pode ser disponibilizado com facilidade e que permitem a comunicação. Os códigos utilizados são imagens que podem substituir, na comunicação, a inexistência da linguagem, conduzindo a criança a comportamentos cada vez mais satisfatórios, por meio de interações sucessivas e compreensão do seu ambiente. O programa também prima pela organização e estruturação do ambiente físico e por uma rotina diária previsível que não dê margem a erros e confusão para criança, em função dos déficits inerentes ao seu problema (Orrú, 2009, p. 62).

De acordo com Cunha (2010), o TEACH busca a organização do espaço físico através de rotinas estabelecidas em quadros, painéis ou agendas, para que, através destes recursos, a criança com autismo consiga se adaptar ao ambiente e compreender o que é esperado dela enquanto aluno, onde ficam as atividades a ela relacionadas e, assim, consiga colocá-las em prática. Nessa discussão, Bossa (2006) ressalta que os trabalhos desenvolvidos com crianças com autismo devem ter como base as habilidades prévias da criança e não os *déficits*. E, para desenvolver essas habilidades, faz-se necessário a organização do ambiente e o uso de pistas visuais como meios facilitadores. O ideal é que o ambiente não apresente nenhum estímulo que possa distrair a criança, como pessoas andando, barulhos, janela com

visão para pátio ou rua, coisas penduradas na parede, brinquedos visível. A sala é separada em pequenos setores para a criança não ter distração.

1.3.3.2 Análise Aplicada ao Comportamento

A Análise Aplicada ao Comportamento (ABA) é uma prática ligada ao behaviorismo que tem como objetivo observar, analisar e explicar a relação do comportamento humano, com o ambiente e a aprendizagem, na tentativa de identificar quais aspectos do ambiente controlam ou influenciam o comportamento do indivíduo com autismo, com o intuito de promover mudanças de comportamentos específicos (Cunha, 2010).

O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante no repertório ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e, por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (Cunha, 2010, p. 74).

A ABA busca, com a utilização dos princípios comportamentais, a redução dos repertórios inadequados e o desenvolvimento das habilidades sociais relevantes (Goulart & Assis, 2002). Trata-se de uma terapia comportamental que é utilizada para reduzir os comportamentos inadequados e aumentar os desejados por meio de recompensas.

1.3.3.3. Sistema de comunicação da troca de figuras

Sabe-se que muitas crianças com TEA desenvolvem as habilidades de comunicação mais tarde que as outras crianças, como também apresentam dificuldades no desenvolvimento da fala. Os problemas de comunicação são uma das maiores preocupações para os pais por não entenderem o que seu filho deseja ou precisa, e este, no intuito de se comunicar, quando não obtém êxito fica frustrado e apresenta excessivas birras e outros comportamentos. O sistema de comunicação pela troca de figuras (PECS) foi desenvolvido originalmente para crianças com TEA, em idade pré-escolar, por Andy Bondy e Lori Frost, em 1985, e, desde então, inúmeros trabalhos de pesquisa concluíram que o método é eficaz (Vieira, 2013).

Esse método fornece um protocolo de comunicação específico para aqueles indivíduos que têm dificuldade de comunicação, fala e/ou linguagem expressiva. Atualmente, é utilizado por criança, adolescente e adulto não somente nos diagnósticos de TEA, mas também naqueles que apresentam dificuldades com a fala e comunicação. O PECS começa abordando o que para as pessoas com TEA é um verdadeiro desafio, ou seja, iniciar a comunicação. Como descreve Vieira (2013, p. 7):

Isto é feito ensinando-os a aproximar de um parceiro de comunicação e entregar uma mensagem, solicitando itens preferidos. Nesta fase, dois treinadores são usados para garantir que o indivíduo se torne independente. Após esta etapa inicial, a pessoa é treinada a utilizar o sistema com parceiros e em locais diferentes [...]. Em seguida, ela aprende a discriminar entre um item preferido e não preferido, e posteriormente entre dois ou mais itens preferidos. A pessoa aprende a formar frases simples (ex. “Eu quero bola”) e a ampliar o vocabulário adicionando atributos (ex. “Eu quero bola azul”). Desta forma, ela aprende a pedir por cor, forma, tamanho etc.

Conforme Cunha (2010), o PECS é utilizado com o objetivo de despertar, no aprendente, que ele irá conseguir o que deseja, com mais agilidade, se fizer uso das figuras para se comunicar. Os benefícios para as crianças que aprendem a se comunicar, usando a troca de figuras, são: progresso nas habilidades de comunicação; maior independência; redução de comportamentos inapropriados; e, melhora no relacionamento social e na integração. Este sistema pode ser utilizado em conjunto com qualquer método terapêutico, como ABA e o TEACCH.

1.3.3.4. Equoterapia

A equoterapia chegou ao Brasil em 1971, trazida por Gabriele Brigittewalter, sendo estudada e aplicada com sucesso através dos anos (Uzun, 2005). “A equoterapia é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de Saúde, Educação e Equitação buscando o desenvolvimento de pessoas com deficiência” (Associação Nacional de Equoterapia, 1999, p. 33). É uma técnica (re) educativa que age para superar danos sensoriais, motores, cognitivos e comportamental, através de uma atividade lúdico-desportiva, que tem como meio o cavalo. A terapia exige a participação do corpo inteiro visando o aperfeiçoamento da coordenação motora e do equilíbrio na interação

com o cavalo, incluindo os primeiros contatos, os cuidados, o ato de montar e o manuseio que, em conjunto, permitem novas formas de socialização, autoconfiança e autoestima.

No trabalho de equoterapia, o cavalo é utilizado como principal recurso terapêutico, pois, durante o passo, seu dorso proporciona movimentos tridimensionais, ritmados, que desloca o tronco e a pelve do praticante em três direções para cima para baixo, para um lado, para o outro e para frente e para trás, provocando estímulos ao praticante, ajudando-o no desenvolvimento do equilíbrio e reajustes de posturas (Uzun, 2005). A equoterapia, em 1997, passou a ser um tratamento reconhecido e aprovado pelo Conselho Regional de Medicina (CRM), como também pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A criação da ANDE-BRASIL (Associação Nacional de Equoterapia), em 1989, impulsionou a implantação de centros equoterápicos, no Brasil, os quais, atualmente, totalizam mais de 320 entidades em território nacional. Em Sergipe, têm-se dois desses centros, um deles na cidade de Aracaju, localizado no Parque da Cidade, denominado de Associação de Equoterapia de Sergipe (ASE), fundada oficialmente em 03.10.1997, no salão Clube da Polícia Militar de Sergipe, embora já existisse há cinco anos.

Os serviços prestados são mantidos por meio de verbas oriundas de convênios firmados com a Secretaria de Estado da Saúde e Secretaria Municipal da Família e da Assistência Social, de doações de contribuintes e do *Rotary Club* de Sergipe, que são destinadas à compra de ração, medicamentos para os cavalos, material de arte para oficina terapêutica e pagamento de fisioterapeuta, assistente social e auxiliar guia.

O Centro de Equoterapia de Aracaju atende a pessoas de todas as idades, com as mais diversas síndromes, tais como o autismo, a paralisia cerebral, a hiperatividade, a deficiência de aprendizagem, a depressão, além de vítimas de AVC, doenças neurológicas e traumatismo crânio encefálica. O tratamento trabalha os aspectos motores, auxilia na reabilitação dos pacientes, eleva a autoestima e contribui para a interação e socialização do paciente.

O outro está localizado na cidade de Lagarto, o Centro Lagartense de Equoterapia, mantido pela prefeitura e administrado por uma parceria entre as Secretarias Municipais de Saúde e Educação. Inaugurado em junho de 2015, atende a 30 pessoas com deficiência, as quais recebem atendimentos terapêuticos ocupacionais, de fonoaudiólogo, de psicológico e de assistência social através do setor de Educação Especial. O centro conta com uma equipe

multifuncional composta por pedagoga, equoterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicóloga e assistente social.

Para iniciar essa técnica, após avaliação dos profissionais multidisciplinares, faz-se indispensável o encaminhamento do médico, que deverá fornecer um diagnóstico preciso sobre a necessidade desse atendimento. Completando as terapias tradicionais, realizadas em clínicas e consultórios, a equoterapia, caracteriza-se por ser uma atividade lúdica e recreativa que, desenvolvida ao ar livre, torna-se positiva e diferenciada. A integração do paciente à natureza constitui um fator que pode contribuir, de forma positiva, no tratamento do TEA.

1.3.4. As Barreiras a serem superadas no processo de inclusão de crianças com TEA

Mesmo vivendo na era da inclusão, não são raros os relatos, na mídia, de pais que sofreram preconceitos e tiveram a matrícula do seu filho negada por ele ter algum tipo de deficiência. Apesar de o processo inclusivo ter-se iniciado, no mundo, considerando as diferenças culturais e cognitivas e a capacidade de aprendizagem, em se tratando do processo de inclusão de crianças com TEA, o docente pode sentir-se incapaz de interagir com ela. A ausência de habilidades necessárias para o aprendizado nas áreas de percepção, comunicação, interação social e comportamento, faz com que essa criança se recuse a interagir com o professor e a aprender qualquer coisa proposta por ele. Entende-se, portanto, que “o autismo apresenta um desafio muito maior, no sentido de que as pessoas com autismo têm uma forma diferente de perceber e experimentar os mundos social e físico” (Cancino, 2013, p. 26).

Assim, para que essa inclusão não seja meramente social, mas, também, desenvolvimentista para o aluno com TEA, é fundamental que o docente compreenda as dificuldades presentes nessa criança, e que irão se manifestar durante o processo inclusivo. Diante disso, o professor deve ter como ponto de partida a tríade de dificuldades que são a comunicação, a interação social e o uso da imaginação, definidos por Mello (2007, pp. 20-21) da seguinte maneira:

Dificuldade de comunicação – caracterizada pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. Isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal-corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal.

Dificuldade de socialização – significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.

Dificuldade no uso da imaginação – se caracteriza por rigidez e inflexibilidade e se estende as várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança.

Outra dificuldade reside no aprender por meio da exploração do ambiente ou por tentativas. Como o aprendizado é por meio da estrutura dos materiais ou de apoio físico em vez de demonstrações ou da comunicação, o aluno com autismo apresenta dificuldade de imitação, pois, embora tenha facilidade em memorizar sequência de objetos, não tem a mesma facilidade para memorizar ideias em sequência. Estabelecer relações entre eventos e, conseqüentemente, estabelecer generalizações é muito difícil para criança com TEA. A ausência de reações a demonstrações de afeto ou elogios também se faz presente entre suas dificuldades.

Cancino (2013) aponta outras dificuldades, tais como a necessidade de monotonia e dificuldade com a transição das atividades, uma vez que a criança com autismo quer fazer tudo sempre do mesmo jeito e, ao se deparar com mudanças repentinas, faz birra ou chora. Essas crianças são contrárias às mudanças em sua rotina, mas, manter sua atenção também não é nada fácil, porquanto tudo chama a sua atenção e elas desejam pegar tudo o que veem. A hipersensibilidade aos estímulos é outra dificuldade, pois elas reagem exageradamente a estímulos táteis, sonoros ou luminosos, algumas não gostam de ser tocadas, se assustam com barulhos ou sons repentinos, ficam concentradas olhando objetos, luzes ou tocando objeto e, algumas vezes, cheirando. Não controlam o impulso e a frustração, não sabem esperar a sua vez para conseguir o que querem, passando por cima de tudo. Compreender a linguagem é outra tarefa igualmente difícil e, por não entenderem a linguagem metafórica, não conseguem ler as entrelinhas não acompanham explicações muito longas, assim como compreender gestos, emoções e as intenções das pessoas.

O processo de inclusão de crianças com TEA não esbarra somente na falta de informação e formação profissional. A inclusão está relacionada ao respeito à diferença, motivo pelo qual não basta somente compreender, é preciso colocar-se no lugar do outro para assim possibilitar o desenvolvimento da empatia. Tarefa essa que não é fácil, mas, como afirma Cancino (2013, p. 26):

Mesmo que difícil, é imprescindível se colocar no lugar da pessoa autista para ter uma visão mais completa e solidária acerca das dificuldades e necessidades das pessoas do espectro autista. O desafio da inclusão deve incorporar a possibilidade das pessoas não autistas (ou normoneurais, como algumas organizações de pessoas com Asperger costumam dizer) de experimentar as formas de perceber o mundo com as dificuldades do autismo, para compreender muitos comportamentos, desenvolver estratégias de apoio e se motivar a ajudar e incluir as pessoas que veem o mundo de uma forma diferente.

Nota-se a preocupação, por parte dos diferentes estudiosos, com a questão da inclusão da pessoa com autismo, o que motivou a busca em sites com o objetivo de pesquisar a quantidade de cursos realizados, no período de 2012 a 2015, no Estado de Sergipe, ofertados pelas Secretarias Estaduais e Municipais da Saúde e Educação e por Associações de pais de crianças com TEA, tendo como eixo a temática voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo. Nessa pesquisa, foram encontrados oito cursos, dentre eles, quatro foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e aconteceram no decorrer de cada ano, por se tratar de uma formação continuada, onde o público-alvo eram os professores da sala de recursos da própria rede de ensino. O tema, nos eventos em questão, dizia respeito às práticas pedagógicas voltadas para as pessoas com deficiência, sem focar no autismo embora fosse citado. A Secretária do Estado de Sergipe promoveu um curso em 2013 e outro em 2014, em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo público-alvo também eram os professores da rede, lotados na sala de recursos. A discussão ocorreu em torno das pessoas com deficiência, com ênfase no TEA.

Já a Associação de Pais do Estado de Sergipe (APASE), com o apoio de outra associação de pais a CAPASE (Centro de Abordagem às Pessoas Autistas no Estado de Sergipe), realizou dois cursos: um sobre Adequações Curriculares e Ensino Colaborativo no Contexto da Escola Inclusiva – Ênfase na aprendizagem do aluno com TEA, em 2014, outro em o Método ABA e sua aplicação em 2015, tendo como público-alvo médicos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos terapeutas ocupacionais, alunos universitários, pais e profissionais que trabalham com pessoas com autismo.

O que se pode ver com esta busca, é que ainda falta conhecimento, cursos voltados para este tema para quebrarem barreiras, desmistificar mitos e dar aos professores, profissionais que atuam diariamente com crianças com este tipo de deficiência, esclarecimentos e respostas para suas indagações. Segundo Schwartzman (2014), para incluir as crianças com TEA é necessário, muitas vezes, que haja uma adaptação curricular e de estratégias de manejo adequadas, pelo fato delas apresentarem necessidades educacionais especializadas, em virtude das suas condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social. É necessário que ensine ao aluno com TEA quase tudo que uma criança típica aprende espontaneamente por meio da observação e da experiência. Ao atender essas necessidades, não se deve esquecer de respeitar os limites de cada um, oportunizando a eles condições de uma vida social.

Porém, Schwartzman (2014) deixa claro que inclusão das crianças com TEA deve acontecer desde que não cause danos nem a elas nem aos outros, porque

[...] quando há prejuízos cognitivos e comportamentais graves, a adaptação de um aluno com TEA em contextos de sala regular inclusiva se torna, muitas vezes, inviável. Por esse fator, dentre outros, a inclusão de muitas crianças com TEA no contexto escolar brasileiro tem ocasionado mais prejuízos do que benefícios. Essas dificuldades também têm sido verificadas em outros países (Schwartzman, 2014, p. 26).

O Ministério da Saúde e o Ministério da Educação veem o autismo como uma deficiência reconhecida pela Lei nº 12.764/2012, que assegura às pessoas com TEA o direito ao acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, como também a formação de profissionais da educação visando melhorar as práticas educacionais, práticas que possibilitem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes. Não obstante, ainda o que se vê é a ausência de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas voltadas ao atendimento desta clientela. Mesmo sendo esta intersetorialidade, na gestão das políticas públicas, um dos objetivos da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (ONU/2006), o que se vivencia são crianças na fila de espera por tratamentos terapêuticos com profissionais especializados na área de fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia e psicopedagogia.

Embora o governo, segundo o Ministério da Saúde em entrevista à revista Galileu, tenha investido até o final de 2014, R\$ 911 milhões no plano nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência, com uma rede de serviços para autista disponível nas unidades básicas de saúde CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) ou CAPSI (Centro de Atenção Psicossocial voltado para Crianças e Adolescentes) e Centros Especializados em Reabilitação, as filas de espera para atendimento continuam longas, por conta do número restrito de profissionais especializados nessa área. Esses tratamentos são de suma importância para o desenvolvimento desta criança em sua vida acadêmica e social. Importante também é o atendimento educacional especializado (AEE), nas salas de recursos, previsto no inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal /1988. Esse tipo de atendimento é definido, no §1º, art. 2º do Decreto nº 7.611/2011, “como conjunto de atividades, recurso de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização”.

A função desse atendimento, conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação. A

eliminação das barreiras envolve a acessibilidade, garantida no art. 3º, parágrafo único da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), para suprir as necessidades individuais da pessoa com deficiência, “visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. Reconhece-se, igualmente nessa lei, a necessidade de um profissional de apoio, desde que seja comprovada esta necessidade. Esse profissional não tem função pedagógica em sala de aula, nem substitui o professor, porém a lei não é clara quanto à formação dele. Algumas escolas da rede privada de ensino cobram pelo serviço desse profissional, mesmo essa cobrança sendo indevida e proibida por lei.

No Brasil, a aplicação das leis efetua-se de maneira diferente, a exemplo do profissional em questão, pois enquanto as instituições privadas são obrigadas a ofertar este serviço, na rede pública o serviço não existe ou não funciona. Pode-se dizer que não basta criar leis se as mesmas não funcionam na prática, nem o processo de inclusão escolar se concretiza com a efetivação de matrículas em ensino regular. É preciso, portanto, dar condições para que esses estudantes se desenvolvam com dignidade, como cidadãos. Para isso, fazem-se necessários recursos, profissionais preparados e especializados, pais ativos que saibam lutar pelos seus direitos, que saibam dizer não às propostas ilegais das escolas, sejam elas públicas ou privadas, fazendo valer as leis que se conquistou no país.

As escolas na verdade ainda estão a caminhar em passos lentos rumo à inclusão, algumas estão fazendo aquele jogo: eu finjo que incluo e você finge que está sendo incluído. Mas, existem aquelas que, apesar de terem tanto a aprender, a descobrir sobre TEA, ousam tentar, arriscar e estão desenvolvendo um trabalho sério com as crianças que clamam pela inclusão. Partindo-se do pressuposto de que as intervenções educacionais são fundamentais no tratamento do autismo, os ambientes escolares tornam-se espaços genuinamente de intervenção educacional, um importante meio para favorecer o desenvolvimento dessas crianças (Gomes & Mendes, 2010).

Nas práticas de ensino e aprendizagem do aluno com TEA, deve-se entender que este transtorno impõe um modo singular de invenção, expressão e temporalidade, de escuta. Portanto, a primeira questão sobre a qual se debruçam Brande e Zanflice (2012) refere-se à dificuldade motora desse aluno. Nessa direção, os encaminhamentos pedagógicos precisam contemplar um trabalho de estimulação motora constante e diário como, por exemplo, modelagem com massinha ou argila, punção, alinhavo, recorte com dedos e tesouras, colagem, pintura utilizando diferentes materiais. Além disso, procurar proporcionar situações

para o desenvolvimento de desenhos, atividades visando à estruturação do esquema corporal e sua representação gráfica: jogos explorando as partes do corpo, visualização do corpo no espelho, recortes de partes do corpo e montagem com as figuras, enrolar barbantes em carretel de tamanho grande, dentre outras.

Brande e Zanfelicce (2012) enfatizam o ensinar, intervir, explorar e esperar, trabalhando o tempo em outra perspectiva, que não aquela instituída e que o quantifica em minutos, ou seja, em outra dimensão que leva a entender que a prática de inclusão e o contato com a diferença exigem um tempo para tornar possível esse trabalho. A adequação curricular deve ser feita paralelamente ao planejamento específico para a série, para que as aptidões e as necessidades do aluno sejam contempladas no plano de ensino. Sobre o processo de alfabetização desse aluno, Brande e Zanfelicce (2012) destacam que as situações didático-metodológicas precisam contribuir para que o aluno reconheça, identifique, nomeie as letras, palavras, construindo, ele próprio, suas palavras. A fim de que o aluno evolua do período pré-silábico da escrita para o silábico, o professor pode adotar uma pequena lousa para trabalhar a escrita e a leitura utilizando letras móveis, presas a ela por meio de imãs.

Todavia, “nessa relação de aprendizagem entre aluno e escola, outros personagens devem aparecer: os pais” (Brande & Zanfelicce, 2012, p. 48). Para que essa parceria funcione, torna-se indispensável uma orientação especializada quanto à melhor forma de lidar com o filho com autismo. Assim, além da relação professor-aluno, as estratégias inclusivas devem mobilizar os familiares das crianças e a comunidade, com o intuito de garantir momentos para a discussão a respeito da questão e, conjuntamente, pensar formas concretas para que a inclusão aconteça.

Dentro da abordagem trazida por Cutler e Doroty (2000, p. 171), tem-se, dentre outros, os seguintes critérios para a inclusão da pessoa com autismo:

- A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias;
- O treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações um ato imperativo;
- Devem-se buscar consultores para avaliar precisamente as crianças;
- A escola deverá preparar-se, bem como os seus programas, para atender a diferentes perfis, visto que as pessoas com autismo possuem diferentes estilos e potencialidades;
- Os professores devem estar cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada;
- É necessário estar consciente que, para a pessoa com autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes;
- É preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também for;

- A atividade física regular é indispensável para o trabalho motor;
- A inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual. Um tutor por aluno;
- A inclusão não elimina os apoios terapêuticos;
- É necessário desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão, e nas classes inclusivas o aluno deve participar das atividades que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras;
- A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa;

Por fim, Cutler e Doroty (2000) ressaltam que as práticas deverão ser aprimoradas, razão pela qual se torna relevante a constante atualização dos profissionais envolvidos, nomeadamente do professor que irá lidar com a criança com autismo.

1.4. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPETRO DO AUTISMO: BREVE ANÁLISE DE PESQUISA EMPÍRICA

Nesse universo conceitual, as discussões envolveram, igualmente, publicações disponibilizadas em biblioteca virtual na perspectiva do procedimento metodológico denominado de estado da arte. A referida metodologia, caracterizada como investigativa e descritiva por Tsukamoto e Romanowski (2009), permite mapear os temas existentes, subsidiando o pesquisador na elaboração de dados conclusivos para confirmar a autenticidade dos propósitos da pesquisa e dos processos gerados. Acompanhando as orientações feitas por essas autoras, realizou-se uma revisão de trabalhos publicados com a finalidade de explorar como os assuntos autismo e inclusão vêm sendo tratados. Objetivando analisar o conjunto de trabalhos que abordam a questão, realizou-se um levantamento nas fontes localizadas nas bases de dados apresentadas, juntamente com os resultados desta busca, na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Resultados da pesquisa efetuada em duas bases de dados

Base de Dados	Trabalhos Localizados	Trabalhos Selecionados
Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) https://www.rcaap.pt/results.jsp	215	54
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/ IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias) < http://bdttd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_ddd20cfb9ea4ecde85beebe665cdc29d/Details >.	86	18
TOTAL	301	72

Para cumprir as finalidades da pesquisa, foram definidas as palavras-chave autismo e inclusão, as quais, combinadas, ofereceram opções como nome do autor, título da pesquisa, ano de publicação, entre outras informações que possibilitaram uma visão global dos temas. Primeiramente, em razão do título, foram selecionados 301 trabalhos, sendo 67 dissertações e 19 teses encontradas na base de dados BDTD-IBICT, e 173 dissertações de mestrado, 30 dissertações de licenciatura e 12 teses de doutoramento, na base de dados RCAAP.

Esses trabalhos tiveram seu resumo detalhadamente avaliado, tentativa realizada com o intuito de encontrar estudos que se aproximassem da estrutura temática pretendida. Em seguida, aplicaram-se os seguintes critérios de inclusão para se proceder à análise desses trabalhos: (a) publicações no período de 2000 a 2016; (b) temática pertinente aos objetivos propostos no presente estudo. Com esse procedimento, tornou-se possível encontrar 72 publicações com elementos correlatos, mas excluindo-se, deste total levantado, os trabalhos fora do recorte temporal, os que tratavam a questão da inclusão e do aluno com autismo sem relação direta com os objetivos desta pesquisa, impossibilidade de obter a versão na íntegra pelo fato do acesso ser restrito a esses documentos.

Assim, a partir da análise crítica dos resumos, dos 72 trabalhos selecionados apenas 12 foram incluídos na presente pesquisa, uma vez que 38 eram específicos da inclusão do aluno com deficiência na Educação Básica, 11 investigavam sobre a inclusão e o ensino do aluno com autismo sem atender à questão norteadora, sete disponibilizaram somente o resumo e 4 tratavam de políticas de inclusão. Para uma melhor visualização, os trabalhos escolhidos estão organizados, com suas informações principais, no Quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados neste estudo

Autores/Data de publicação/ Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
Correia, L. C. A. (2015). <i>Percepções e conhecimentos dos docentes face à inclusão de alunos com autismo no ensino regular.</i>	“Compreender as percepções e conhecimentos dos docentes, face à inclusão de alunos com autismo no ensino regular”.	Estudo descritivo utilizando metodologia mista de abordagens quantitativa e qualitativa, aplicando-se um questionário a 89 docentes, sendo 74 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, que lecionavam em escolas da Região Autónoma da Madeira, mais especificamente na cidade do Funchal.	Os resultados do estudo indicam que os professores conhecem a perturbação assim como identificam de forma correta os sinais que definem a problemática, defendem e acreditam na inclusão. Quando questionados se os alunos com autismo devem ser todos incluídos, muitos docentes salientam que essa inclusão deve ter em conta o nível de autismo que a criança apresenta.	Os docentes salientaram algumas mudanças que são fulcrais para a inclusão: redução das turmas, materiais de apoio, professora de educação especial para dar apoio mais individualizado a estes alunos, e ainda formação na área.
Ferreira, O. M. de P. N. (2012). <i>Inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo: percepções dos professores.</i>	“Verificar o conhecimento sobre a realidade das crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo, proporcionando assim reflexões que contribuam para um processo de inclusão mais eficaz”.	Estudo de Caso, com recurso à técnica de recolha de dados qualitativa e quantitativa, utilizando o inquérito por questionário com questões de respostas abertas e fechadas, aplicado a um grupo pequeno de professores de uma escola que integra uma unidade de ensino estruturado.	Relativamente à inclusão das crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, os docentes mostram-se receptivos, embora revelem alguma preocupação relativa ao seu sucesso, indicando como fatores bloqueadores, os fracos recursos, sendo evidente a crucial importância das escolas criarem condições para que tal se verifique.	A inclusão é uma forma de qualidade de melhorar a vida de cada aluno, otimizando assim a oferta educativa de cada indivíduo. O trabalho terá de ser de todos os agentes educativos, diferenciando a forma a atingir a diversidade de cada aluno, permitindo através desta diferenciação uma igualdade de oportunidades.
Kern, C. (2005). <i>Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e o diagnóstico de síndrome do autismo: uma história com muitas vidas.</i>	“Investigar um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar por meio da sistematização da História de Vida de um sujeito que recebeu o diagnóstico de	História de vida abordando os fazeres e pensares das escolas onde o sujeito com diagnóstico de Síndrome do Autismo travou suas relações educacionais, buscando estabelecer	O encaminhamento do aluno com autismo da escola especial para a escola regular não ocorre como obra do acaso, mas de forma intencional e planejada, como fruto de referências que não se	Pensar em processo bem-sucedido de inclusão escolar evidenciou a fundamental importância de profissionais nas escolas comprometidos com interações

	Síndrome do Autismo em sua infância”.	uma linha de tempo que permitisse o olhar sobre o processo desde a matrícula na escola especial até sua inclusão na escola de ensino regular.	produziram linearmente, e sim em constantes conflitos e discussões com o entorno, com a intenção de buscar outras explicações e possibilidades que pudessem ir além do que parecia já estar respondido.	intencionalmente mediadas e mediadoras permeadas por constructos potencializadores de seus sujeitos, para a constituição de projetos educativos com olhares voltados à educação que efetivamente inclui, rompendo com propostas mecanicistas, na compreensão de que a escola pode ser transformada e transformadora.
Lopes, M. T. V. (2011). <i>Inclusão das crianças autistas</i> .	“Conhecer as atitudes dos professores, perante o fator inclusão, de alunos com autismo”.	Abordagem metodológica de caráter descritivo, no quadro do paradigma quantitativo.	As atitudes dos docentes com formação específica são mais favoráveis, face à inclusão de alunos autistas, do que as dos docentes sem formação específica; Há uma maior proporção de professores sem formação específica que consideram que os alunos sem deficiência serão prejudicados com a inclusão de alunos autistas; Há uma maior proporção de professores com formação específica que consideram que haver benefícios para os alunos sem deficiência face à integração de alunos com autismo nas suas turmas; Os docentes do género feminino consideram que os alunos autistas beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão; A proporção de	A inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

			docentes do género masculino que consideram que os alunos autistas beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão é significativamente mais elevada do que a proporção de docentes que consideram que os alunos autistas não beneficiarão da interação proporcionada pela inclusão.	
Marques, L. V. dos S. M. (2016). <i>O meu mundo é o teu mundo: estratégias de inclusão de alunos com autismo em escolas regulares</i> .	“Avaliar as estratégias de inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares, a partir de uma capacitação da comunidade escolar e pais”.	A investigação foi do tipo qualitativo, com a recolha de dados por meio da observação, análise funcional da situação e inventário de comportamentos adaptativos de Vineland.	Todas as crianças do estudo apresentaram evolução em alguma área, principalmente no desenvolvimento da comunicação. As professoras modificaram suas ideias referentes à inclusão e ao desenvolvimento de aprendizagem. Alguns obstáculos foram observados, como: desmotivação dos professores, conflitos entre membros da escola, regras escolares rígidas, falta de um mediador e profissional de inclusão na escola.	As mudanças de atitudes dos professores são fundamentais para que se inicie o processo inclusivo, sendo importante que estes assumam suas dificuldades, pois com isso é possível desenvolver novas estratégias.
Menezes, A. R. S. (2012). <i>Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?</i>	“Analisar o papel da Educação Especial como suporte do processo de educação de inclusão escolar através da investigação da prática pedagógica de duas professoras do ensino comum que tinham aluno com autismo em suas classes”.	Pesquisa qualitativa com metodologia da pesquisa-ação utilizada em dois estudos de caso correspondentes a duas experiências de inclusão de alunos com autismo em classes comuns. Os dados foram coletados por meio da observação participante, de	O acompanhamento direto da Educação Especial ao professor regente, em sala de aula, é favorável à inclusão de alunos com autismo. A utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino e a criação	Ainda que obstáculos precisem ser superados, a pesquisa revelou que a inclusão de alunos com autismo na escola comum, com o suporte da Educação Especial, impulsiona a aprendizagem de

		entrevistas abertas e semiestruturadas, filmagem.	de atividades individualizadas para o aluno, relacionadas ao proposto para a classe como um todo são fatores importantes. Outro dado relevante é o envolvimento da gestão da escola como facilitador na promoção de inclusão de alunos com autismo.	todos os envolvidos.
Mesquita, R. S. L. B. (2011). <i>Estratégias de inclusão de um aluno com espectro do autismo numa turma do regular.</i>	“Compreender de que forma a inclusão de uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo, está a contribuir para o seu desenvolvimento e analisar a adequação do conceito de envolvimento, na avaliação da progressão das suas aprendizagens”.	Intervenção fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da investigação-ação realizada no âmbito da inclusão de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, que frequentava o 2º ano de escolaridade.	Das várias metodologias apresentadas o estudo salienta o recurso aos suportes visuais sempre que o professor trabalha um novo conteúdo, visto que as crianças com autismo têm uma boa memória visual. Outro aspecto relevante é o fato de as crianças mostrarem um elevado interesse pelas TIC, área a partir da qual o professor deverá motivá-la para outras aprendizagens, mas para isso é necessário que as escolas estejam dotadas de equipamentos informáticos, nomeadamente computador e <i>data show</i> .	É função do professor é fazer a diferenciação pedagógica na sua turma, utilizando diferentes e variados recursos, como também deverá ter uma formação constante, de modo a conhecer todas as inovações a nível do ensino. Só assim será possível pôr em prática os ideais da Escola Inclusiva.
Morgado, V. L. M. P. (2011). <i>Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo.</i>	“Promover a inclusão escolar de um aluno com PEA”.	Investigação qualitativa, de caráter descritivo, utilizando como técnica de recolha de dados a pesquisa documental, a sociometria, a entrevista à professora titular de turma e a observação.	É importante considerar que os alunos possam conviver em conjunto, pois irá permitir que no futuro qualquer aluno ao contactar com uma pessoa diferente tenha a capacidade de	As crianças com autismo são normalmente crianças competentes que necessitam de estar inseridas num ambiente de aprendizagem que as apoie e inspire. A ênfase

			aceitá-la e integrá-la, como também as crianças com dificuldades de socialização, como é o caso das crianças com autismo, possam desenvolver as suas competências sociais com a ajuda das “crianças ditas normais”.	não deve ser posta em rotular a crianças, mas sim em ajudá-la a usar os seus pontos fortes para ultrapassar os seus pontos fracos.
Pimentel, A. G. L. (2013). <i>Autismo e escola: uma perspectiva de pais e professores.</i>	“Descrever a situação de escolarização de crianças e adolescentes da região oeste da Grande São Paulo, com diagnóstico inserido no espectro do autismo”.	Pesquisa qualitativa envolvendo 56 cuidadores de crianças e adolescentes incluídos no diagnóstico de espectro do autismo e 51 professores, de escolas regulares e especiais.	Os cuidadores percebem a escola como uma experiência positiva para seus filhos, citando a área do desenvolvimento social como a de maior benefício. Para os professores consideram que a escola oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas há pouco apoio por parte outros profissionais e falta tecnologia de ensino adequada.	Causa preocupação o fato que o resultado positivo da escolaridade para crianças com autismo seja o desenvolvimento social. A falta de menção de resultados educacionais pode ser devido a um de dois fatores: ou o potencial das crianças e adolescentes com autismo está sendo subestimado, ou os resultados escolares estão sendo ignorados pelas pessoas que devem compartilhar a responsabilidade por sua qualidade.
Praça, E. T. P. de O. (2011). <i>Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.</i>	“Analisar a inclusão de um aluno autista matriculado em uma sala regular de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública, municipal, da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais”.	Estudo de caso através de entrevistas semiestruturadas com a mãe do aluno autista, e três profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE. No espaço escolar, o estudo foi realizado através de questionário infantil aplicado aos colegas	A pesquisadora como professora de matemática do aluno com autismo não conseguiu alcançar, da maneira esperada, seus objetivos com relação à aprendizagem matemática de seu aluno especial, seja por sua ainda inexperiência em	De forma equivocada, muitos professores e outros profissionais pensam que para praticar a inclusão basta colocar o aluno com necessidades especiais matriculado em

		de sala do aluno autista e de questionários, semiestruturados entregues a três professores – de educação física, de artes e de informática – e de conversas informais, seguidas de anotações de campo, com outros professores e alunos a respeito do aluno autista, bem como a observação deste aluno, principalmente, durante as aulas de matemática.	lecionar para tais alunos, seja pela falta de apoio, seja pela falta de condições ideais para um trabalho em conjunto com demais profissionais da escola.	uma classe regular, porém a inclusão escolar vai muito além de uma inclusão social. É necessário que na inclusão escolar o aluno especial se desenvolva, aprenda como os demais alunos, salvo suas limitações.
Ribau, P. A. P. (2015). <i>A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo</i> .	“Averiguar as atitudes dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo”.	Metodologia mista (quantitativa e qualitativa), aplicada ao universo de 312 professores.	Os resultados encontrados apontam para a inaptidão para trabalhar com alunos com autismo, bem como educá-los e ensiná-los. Essa não preparação é causada pela falha na formação profissional nas áreas especiais e pela falta de informação desta síndrome.	A educação para todos ainda não é uma realidade nas escolas, e estas não estão suficientemente preparadas para lidar com as diversidades existentes. Essa transformação só se dará a partir do momento que houver um empenho de toda a sociedade, unida, lutando por condições educacionais respeitáveis e atuando em simultâneo com as autoridades que auxiliarão no processo.
Silva, E. C. S. (2011). <i>A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo</i> .	“Analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com autismo”.	Estudo de caso com enfoque qualitativo de pesquisa, realizado por meio de observações e da aplicação de entrevistas com as professoras das classes observadas.	A inclusão é ainda uma realidade nova para as professoras que fizeram parte desta pesquisa e que o desconhecimento acerca da Educação Inclusiva e das especificidades apresentadas pelas pessoas com	A pesquisa chama a atenção para a urgência em investimentos na formação continuada dos professores no sentido de possibilitar melhoria na prática

			autismo, aliado ao desenvolvimento de uma prática que se baseia no modelo tradicional de ensino dificultava uma intervenção adequada por parte dos professores.	pedagógica desenvolvida com os alunos com autismo e o aprofundamento das questões referentes ao desenvolvimento infantil, diversidade, educação inclusiva, autismo, dentre outros temas.
--	--	--	---	--

Primeiramente, cabe evidenciar, assim como percebido por Marques (2016), que a inclusão, no Brasil, ainda é investigada de forma discreta, obtendo maiores interesses nos últimos anos. Desse modo, o maior número de publicações, aqui apresentadas, provém de estudos realizados em instituições de ensino de Portugal, que contribuem para o aumento dos estudos empíricos e científicos sobre a temática do autismo. Avaliando esses trabalhos, é possível notar que, no ambiente escolar, de modo geral, existem deficiências e carências no tocante às estratégias e metodologias adequadas ao processo de inclusão do aluno com autismo.

Nominando essa síndrome de Perturbação do espectro do Autismo (PEA), Correia (2015, p. 8), fazendo referência ao pensamento de Santos (2013), considera que “o diagnóstico desta perturbação, assim como de tantas outras, é fundamental para a sua abordagem, quer seja na sua aceitação e conseqüente compreensão da família e da sociedade, quer seja na sua própria intervenção”. Sendo uma doença crônica, os vários tipos de tratamento intervenções que têm sido aplicados a crianças e jovens com autismo, desde os psicoterapêuticos, farmacológicos, comportamentais e, até mesmo, dietéticos, nenhum conseguiu atingir um nível de sucesso, muito embora alguns deles atenuem os sintomas e proporcionem uma melhor estabilidade e qualidade de vida para as pessoas com autismo.

No caso da intervenção pedagógica com os alunos com autismo, a autora, citando Vieira e Alexandre (2007, p. 76), diz que antes desta acontecer, é necessário responder a três questões: “o que vamos ensinar? como vamos ensinar? e como vamos avaliar?”. Para respondê-las, o professor deve tentar perceber qual o problema da criança, não só para compreendê-la, como também para focar-se num trabalho mais especializado, o que requer uma formação específica. Essa falta de formação faz com que muitos docentes, embora

defendam e possam acreditar na inclusão, sentem-se retraídos no momento de aplicá-la, por não se sentirem preparados, nem terem formação suficiente para lidar com as diferentes problemáticas. Por isso, Correia (2015) alerta para o fato que estar o aluno fisicamente incluído, não significa que haja propriamente seu envolvimento e consequente inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, de acordo com Ferreira (2012, p. 46), para que exista a inclusão total de uma criança com perturbações do espectro do autismo no meio social e escolar, “é importante que familiares, colegas, profissionais aceitem as suas diferenças e o tentem ajudar na área da socialização, que se revela complicada para qualquer criança com autismo”. Levando-se em conta que as crianças com autismo apresentam dificuldades de aprendizagem, pois revelam alterações ao nível das interações sociais, da comunicação tanto verbal como não verbal, do comportamento e redução da capacidade imaginativa, para melhorar sua inclusão, devem ser definidos, na sua aprendizagem, os métodos mais adequados, programas bem definidos, criação de ambientes estruturados, possibilitando desta forma o aumento das suas capacidades funcionais e melhor adequação dos seus comportamentos (Mota, Carvalho & Onofre, 2003, citado por Ferreira, 2012). Assim como nos estudos realizados por Correia (2015), Ferreira (2012) evidencia a importância da formação inicial e o desenvolvimento profissional dos docentes para se construir uma escola inclusiva, uma escola para todos.

Buscando novos olhares para a questão, Kern (2005, p. 7) procede à sua pesquisa, “a partir de postulados como os de Karl Marx e os pressupostos teóricos da concepção histórico-cultural expressos por Lev S. Vygotsky”, com o intuito de contribuir com proposições capazes de abrir outros caminhos possíveis para aqueles alunos com diagnóstico de Síndrome do Autismo. Utilizando da metodologia da História de Vida de um sujeito ‘marcado’ com o diagnóstico dessa Síndrome, a autora apresenta algumas reflexões razoáveis para o que foi considerado um processo bem-sucedido de inclusão escolar. Nesse contexto, Kern (2005, p. 55) levanta as seguintes questões: “O que é ser ou estar preparado para desenvolver o trabalho pedagógico? Existem formas ou fórmulas que preparam um professor ou professora para trabalhar em sala de aula? O “não preparo” seria devido a uma “falha” nos cursos de graduação?”.

Kern (2005, p. 55) acredita que as respostas a essas questões estão muito próximas das escolas e dos professores, “pois o processo de incluir, ou seja, de mutualidade escolar, de ser sujeito nas relações acadêmicas e sociais postas pela escola, não pode ser aprendido em cursos”. E, é isso que procurou comprovar em sua pesquisa, quando alguns processos

ocorridos na vida de um aluno com autismo, ao qual denominou de Bruno, em menção ao cantor sertanejo de sucesso, mostrou que, para que este aluno também tivesse sucesso, a escola em que foi matriculado colocou-se no papel de ensinar e aprender com ele. Com isso, “o diagnóstico desaparecia aos poucos, como que se desintegrando da realidade. Passou a ser o Bruno da quinta série, pôde até ser um número, mas ‘deixou de ser’ o Autista” (Kern, 2005, p. 111).

Paciência e entendimento da situação pautaram a relação desse aluno com a escola, aliado à disponibilidade em encontrar soluções para que ele se sentisse seguro e efetivamente aluno da instituição de ensino. Kern (2005) ressalta que essa reciprocidade não aconteceu como obra do acaso, e sim num ambiente escolar estruturado, organizado para receber os alunos incondicionalmente. Para a autora, a visão sobre a função da escola, a postura dos profissionais com certeza foram fundamentais em tal processo. Como refere Lopes (2011, p. 132):

De entre as condições que parecem contribuir de uma forma bastante significativa para a mudança das escolas é, sem dúvida, o trabalho em equipa, que se contrapõe ao trabalho quase exclusivamente individual, que caracteriza o modo profissional dos docentes. As equipas de resolução de problemas parecem constituir um modelo de apoio bastante valioso. Efetivamente, este processo, baseado nas capacidades dos próprios professores, encoraja o trabalho em equipa e ajuda a encontrar soluções para resolver os problemas educativos da escola.

Prossegue Lopes (2011) afirmando que, para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta que os docentes adotem o conceito de inclusão, mas utilizem uma abordagem inclusiva de um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. Corroborando esse entendimento, Marques (2016) avalia que a Educação Inclusiva está relacionada à prática pedagógica dos professores e à organização da gestão escolar, indicando, ainda, que a flexibilização curricular e estratégias de aprendizagem cooperativa, proporcionam um contexto de aprendizagem de todos os alunos.

Em se tratando da criança com autismo, Marques (2016), citando Mota e Sena (2014), revela que muitos estudos afirmam que o melhor tratamento para ela ainda é a educação, pois através dela a criança desenvolve suas potencialidades. No entanto, o trabalho de promover o desenvolvimento da criança com autismo, na escola, é um dos grandes desafios para a instituição. Para a autora, esse desenvolvimento dependerá de fatores tais como a qualificação dos professores, apoio e valorização de suas atividades. Em outros termos, a inclusão ao aluno com autismo na escola regular exige da comunidade escolar

compreensão e observação constantes, assim como, a capacitação docente contínua, buscando todos os dias novas formas de ensinar e aprender com esse aluno, o qual pode produzir aprendizagem significativa, porém, de forma lenta.

Assim, Menezes (2012) instiga à reflexão mediante o seguinte questionamento, com o qual intitula seu trabalho dissertativo: *Na inclusão escolar de alunos com autismo, quem ensina e quem aprende?* A respeito dessa indagação, autora constata, no percurso de sua investigação, que ao modificar suas práticas e experimentar novas formas de ensinar, com o suporte da Educação Especial, o professor da classe de ensino regular promove sua aprendizagem, uma vez que “ao vivenciar mudanças [...] começa a se sentir e a se perceber protagonista de processos de transformação e autotransformação” (p. 63). Por sua vez, o aluno com autismo que, ao ter estratégias adequadas às suas necessidades, consegue demonstrar progresso em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente nas áreas que compõem a tríade do transtorno. Conclui Menezes (2012) que, quando o ensino especial e o ensino comum se propõem a desenvolver uma inclusão criteriosa e responsável, considerando as condições reais e verdadeiras do contexto escolar e não as condições ideais e ainda inexistentes, todos os envolvidos diretamente com o processo de inclusão de alunos com autismo aprendem ao mesmo tempo em que ensinam.

Em Mesquita (2011), encontra-se a informação que, na aquisição de conhecimentos fundamentais pedagógicos, há de se considerar o autismo como uma caixa de surpresas, sempre com novos quadros de conduta. Por essa razão, é função do professor fazer a diferenciação pedagógica na sua turma, utilizando diferentes e variados recursos, como também deverá ter uma formação constante, de modo a conhecer todas as inovações em termos de ensino, pois “só assim será possível pôr em prática os ideais da Escola Inclusiva” (p. 106).

Isso implica, segundo Morgado (2011), criar condições nas escolas e nos programas da Educação Básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças, condições estas que devem “proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor” (p. 56). A autora esclarece que um plano de intervenção pautado nas necessidades da criança com autismo, requer vê a inclusão como uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos, olhando as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.

Visando descrever a situação de escolarização de crianças e adolescentes com diagnóstico inserido no espectro do autismo, Pimentel (2013) percebe a falta de investimento

para o aperfeiçoamento dos professores, bem como para a orientação dos pais acerca do processo de inclusão. Nesse sentido, a autora reconhece que professores de crianças com autismo necessitam de conhecimento sobre a problemática de seu aluno, precisam de informações e orientações quanto ao seu desenvolvimento geral e forma de auxílio para o bom desempenho desse aluno. Chamam à atenção os resultados do estudo realizado por Pimentel (2013), no que diz respeito à família da criança com autismo considerar estritamente a melhora na socialização como o impacto escolar na vida dessa criança, em detrimento da capacidade de desenvolvimento de seu filho e, por isto mesmo, deixando de lutar pelos direitos dele, ou até mesmo, cansada de cuidar em tempo integral, vê a escola como uma parceira, mas ignorando outros resultados educacionais.

No âmbito do estudo de Praça (2011), são relatados três casos em que a inclusão deixou a desejar por conta de obstáculos, esbarrando na formação dos professores como sendo o primeiro deles. Outro fator refere-se às mudanças que se fazem necessárias, principalmente atitudinais, para eliminar qualquer tipo de preconceito e discriminação. Esse contexto de mudanças exige, ainda, adaptações curriculares, entendidas como “estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem dos alunos, respeitando o ritmo de cada um” (p. 70). Assim como constatado por Correia (2015), Praça (2011) reafirma a visão que muitos professores têm sobre a inclusão como apenas a introdução física do aluno com deficiência e, como consequência desta postura, poucas iniciativas são realizadas a fim de promover trocas positivas entre ele e os demais alunos. Nesse ponto, cabe trazer o seguinte destaque extraído do trabalho investigativo de Praça (2011, p. 59), transcrito a seguir na íntegra:

É necessário, então, romper com o modelo padrão da educação brasileira, os currículos devem ser modificados para atender as peculiaridades de cada deficiência; que haja interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares para diminuir a distância entre os conteúdos aprendidos na escola; que as atividades sejam “voltadas para a vida prática do aluno, levando-os assim a serem autônomos e independentes” (Glat & Blanco, 2007 citado por Giardinetto, 2009, p. 88); que todos os profissionais da escola, não só os professores, estejam preparados para ter “uma atitude em relação a todos os alunos que favoreça o respeito à diversidade, e a organização de uma rotina escolar que favoreça o convívio, a interação positiva, a cooperação e a comunicação entre todos” (Cardoso, 1997, citado por Giardinetto, 2009, p. 89).

Em relação à criança com TEA, Ribau (2015) ressalta ser imprescindível que o professor adquira métodos educacionais específicos para operar de forma segura junto a esse aluno. É necessário, portanto, estar aberto às “novas metodologias, novos horizontes pedagógicos e curriculares, um mínimo aceitável de recursos e cidadãos fortes dotados de

esperança” (p. 149). Para a pesquisadora, a inclusão nasce de um único tipo de educação: para todos e sem separação ou seleção.

Por fim, na pesquisa realizada por Silva (2011), os resultados mostram que a inclusão educacional de alunos com autismo ainda é algo recente em contexto brasileiro, onde os professores não possuem um conhecimento aprofundado sobre as especificidades e características diferenciadas apresentadas por esses alunos. A autora constatou que a prática desenvolvida pelos professores pesquisados tem como base a tendência tradicional de ensino, que vê o docente como um transmissor de conhecimentos, os conteúdos acadêmicos curriculares são supervalorizados em detrimento dos aspectos interacionais, afetivos, “o que aliado ao desconhecimento acerca da educação inclusiva e da necessidade de planejar e adotar práticas que atendam às necessidades dos alunos com autismo, prejudica o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com autismo” (p. 19).

Posto isso, ressalte-se que a importância de pesquisar sobre essa temática ancora-se em Silva (2011), que percebeu a carência de estudos sobre o autismo, tema que, segundo essa autora, não é frequentemente estudado pelos pesquisadores brasileiros, sendo que a temática corresponde a 0,074% dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este Capítulo tem por finalidade apresentar os principais procedimentos metodológicos adotados neste estudo, considerando a questão de partida, os seus objetivos e o contexto no qual esta pesquisa foi realizada. Nesse sentido, para se realizar uma investigação científica diversos procedimentos podem ser adotados a partir do problema de pesquisa, o qual fornecerá a base das ferramentas metodológicas a serem utilizadas para que esta seja desenvolvida. Para tanto, a delimitação de um problema demanda a escolha de procedimentos e métodos sistemáticos de investigação que descrevam e expliquem os fenômenos na perspectiva do método científico, além de contemplar as observações e a interpretação da realidade à luz do marco teórico da pesquisa. Sob esse enfoque, a execução da pesquisa empírica do presente trabalho demandou os aspectos metodológicos descritos a seguir.

2.1. PERGUNTA DE PARTIDA

O movimento de Educação para Todos, no Brasil, atinge as pessoas com deficiências. No entanto, as propostas direcionadas a essa população têm alguns elementos específicos que, em se tratando da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola de ensino regular, levam aos seguintes questionamentos: Como de fato ocorre essa inclusão? O acesso é fácil ou existem obstáculos ainda a serem vencidos? A permanência dessas crianças na instituição é de interesse da comunidade escolar? Quais as estratégias articuladas para evitar a evasão? Como se implementam as propostas de execução das atividades para que a criança não seja excluída, deixada de lado e esquecida? Essas propostas são elaboradas visando à participação ativa de todos os alunos ou contemplam somente as crianças “típicas”? As metodologias contemplam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dessas crianças?

Essas indagações deram origem à pergunta central de partida, enunciada na parte introdutória deste trabalho: *Como ocorre o processo de inclusão (acesso, permanência, participação e sucesso) das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na faixa etária de 8 anos, em duas escolas da rede particular de Aracaju?*

2.2. OBJETIVO GERAL

Compreender como os quatro pilares do processo inclusivo, acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso, estão a ser contemplados, na rede particular de Aracaju, para a inclusão das crianças de oito anos com Transtorno do Espectro do Autismo.

2.2.1. *Objetivos específicos*

- Caracterizar o processo de acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na rede particular de Aracaju, através da opinião dos sujeitos inquiridos;
- Identificar as principais dificuldades vivenciadas e quais as estratégias que usam para superá-las, para incluir as crianças com TEA, tendo em conta as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa;
- Caracterizar as metodologias utilizadas para promover a inclusão (acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso) das crianças com TEA, através da observação das práticas de sala de aula;
- Encontrar semelhanças e contradições entre as opiniões dos sujeitos inquiridos e as práticas de sala de aula observadas.

2.3. TIPO DE PESQUISA

Com a pretensão de alcançar os objetivos propostos para o estudo, no tocante ao plano metodológico, trabalhou-se com uma pesquisa de natureza qualitativa para proceder a recolha das informações necessárias para responder à questão do estudo, levando em conta as variáveis consideradas relevantes na análise da inclusão educacional do aluno com TEA. No âmbito da investigação qualitativa, o objetivo é compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.

A escolha da pesquisa qualitativa se explica pelo caráter exploratório desta abordagem, que estimula os participantes a pensarem livremente sobre o tema, objeto ou conceito. Para essa escolha, teve-se por sustentáculo o aporte teórico descrito pelos pesquisadores Bogdan e Biklen (2010, p. 49), segundo os quais “a abordagem da investigação exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial

para constituir uma pista, que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

As pesquisas de natureza qualitativa envolvem uma variedade de materiais empíricos, podendo assumir a forma de estudos de caso, de experiências pessoais, histórias de vida, relatos de introspecções, produções e artefatos culturais, interações, que descrevem a rotina e os significados da vida humana. Diante do que precisou se investigar, optou-se pelo estudo de caso que, segundo Bogdan e Biklen (2010, p. 89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Esse tipo de estudo incide sobre uma organização específica, ao longo de um determinado período de tempo, podendo assumir, em sua realização, uma diversidade de formas e objetivos.

Na perspectiva da abordagem qualitativa e no contexto das situações escolares, os estudos de caso possibilitam reconstruir os processos de relações que representam a experiência escolar diária. Nesse sentido, André (2008) enumera diversas situações em que o estudo de caso pode ser utilizado como estratégia metodológica:

- 1) Quando se está numa instância particular, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;
- 2) quando se deseja conhecer profundamente esta instância particular em sua complexidade e em sua totalidade;
- 3) quando de estiver mais interessado no que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que em seus resultados;
- 4) quando se busca novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre determinado fenômeno; e
- 5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma próxima do seu acontecer real (André, 2008, pp. 51-52).

Daí se apreender que, em educação, os estudos de caso assumem um sentido definido como estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Sobre isso, André (2008, p. 16), fundamentada nas ideias de Stake, enfatiza que o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento, ou seja, “não é uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado”. Sob essa orientação, identifica-se que o estudo de caso não só atende a interesses diferenciados, como também pode requerer diferentes orientações metodológicas.

Nesse viés, distinguem-se os seguintes tipos de estudo de caso: intrínseco; instrumental; coletivo. Na descrição de cada um desses tipos, André (2008) define o estudo de caso intrínseco como sendo aquele no qual o pesquisador tem interesse em um caso particular, enquanto o estudo de caso instrumental refere-se ao interesse do pesquisador em investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma no cotidiano escolar, e, por fim, o

estudo de caso coletivo acontece quando o pesquisador não se concentra em um só caso, mas em vários.

Levando em consideração essas definições, nas particularidades da pesquisa realizada, pode-se afirmar que o estudo aqui apresentado constitui um estudo de caso dos tipos instrumental e coletivo, pois o interesse da pesquisadora consistiu em investigar como acontece o processo de inclusão escolar do aluno TEA em duas escolas da rede particular de ensino, com a pretensão, de acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 642), de “favorecer ou, ao contrário, contestar uma generalização aceita [...]”.

2.4. CONTEXTOS DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu em duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Aracaju, no estado de Sergipe, cujas identidades foram preservadas por questões éticas. Essas escolas foram indicadas por um membro de uma associação formada por pais, mães e responsáveis por pessoas autistas. A associação que fez a indicação das escolas oferece serviços de apoio ao desenvolvimento de crianças e adolescentes autistas através de terapias integradas, tais como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, pedagogia e educação física, fundamentadas nos métodos TEACCH, ABA, PECS e na integração sensorial.

Destaca-se que os pais das crianças com TEA fizeram a ponte entre a pesquisadora e as instituições de ensino participantes para a efetivação da pesquisa. Por oportuno, esclareceu-se que algumas escolas não estão abertas a estudos e, por este motivo, houve dificuldade de se conseguir outras escolas além destas que permitiram o estudo. Portanto, quando citadas nesta pesquisa, as duas escolas campo de pesquisa são designadas como Escola Padre Paulo e Escola Frei Miguel. Os dados sobre as referidas escolas, descritos a seguir, foram coletados através de uma sondagem exploratória realizada em cada uma delas.

A escola Padre Paulo, com 16 anos de fundação, oferece o ensino regular, englobando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sua estrutura física é composta por 56 salas de aulas, uma equipe de 50 professores e seis auxiliares, para atender a 800 alunos. Nesse universo, no ano de 2016, dois estudantes foram diagnosticados com TEA. A instituição não dispõe de sala de Atendimento Educacional Especializado (A. E. E), mas tem o apoio pedagógico de uma coordenadora que exerce a função de psicopedagoga por ter formação na área. Ela orienta os professores a trabalharem com o mesmo planejamento para todos os discentes, porém com atividades diferenciadas, a depender do *feedback* do aluno.

A escola, mesmo não tendo em registro uma quantidade limite de crianças com deficiência por turma, informou que exerce sua autonomia para matricular apenas um desses alunos por turma, pautando-se na justificativa de melhor atendê-lo. A matrícula não segue nenhum critério para o ingresso de crianças com TEA, tendo como única ressalva que ela seja acompanhada por especialistas.

Na escola Frei Miguel, o ensino regular também atende a todos os níveis assim como acontece na escola Padre Paulo. Fundada há 33 anos, possui 44 salas e, no ano de 2015, estavam matriculados, em média, 1200 alunos, dos quais 13 apresentavam o diagnóstico de TEA. A escola não conta com sala de A. E. E, mas tem uma psicopedagoga que trabalha em conjunto com as professoras para atender melhor às necessidades educacionais especializadas de cada criança com TEA, planejando atividades ou adaptando-as à realidade e grau de capacidade de cada um dos alunos.

O critério para matricular as crianças com TEA é o mesmo de todos os outros alunos, ou seja, já estar caminhando, não necessitar de colo, pois a escola não trabalha com estrutura de creche, bem como a quantidade de vagas ofertadas para a série pretendida não ter sido preenchida. Ainda que escola estabelecesse que a quantidade de alunos com deficiência fosse de dois por turma, dado não registrado, no ano de 2015 havia três alunos com deficiências distintas matriculados na mesma turma. A coordenadora afirmou que, devido ao fato de ser mais fácil trabalhar com tipos diferentes de deficiência, houve essa exceção.

2.5. SUJEITOS

O universo pesquisado estava disposto, nas duas escolas, pelas coordenadoras pedagógicas, professoras titulares, professor de Educação Física e Karatê, auxiliares de classe, psicopedagoga e alunos com diagnóstico de TEA, além dos pais destes estudantes. Para responder à questão de partida proposta para este estudo, definiu-se, para a seleção dos sujeitos o critério de acessibilidade e a responsabilidade direta pelo desenvolvimento do processo dos alunos em causa. Assim, fizeram parte desta pesquisa os sujeitos conforme se apresenta no Quadro 2 abaixo. Cumpre observar que as escolas e os sujeitos receberam nomes fictícios a fim de que suas identidades fossem preservadas.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa por escola

ESCOLAS	COORDENADORAS	PROFESSORES TITULARES	ALUNOS	PAIS
Padre Paulo	Carmem	Rita	Thiago	Carlos
Frei Miguel	Edna	Gleide Flávia	Marta Maria	Marisa

Em conformidade com o que se apresenta no Quadro 2, na escola Padre Paulo participaram da pesquisa a coordenadora Carmem, a professora titular Rita, o aluno Thiago, que estuda nessa instituição há cinco anos, desde que tinha dois anos de idade, e seu pai. Na escola Frei Miguel, os sujeitos foram a coordenadora Edna, a professora titular Gleide do 2º ano C, e a professora titular Flávia do 3º C, as alunas Marta e Maria e a mãe de ambas. Elas são irmãs gêmeas, estudam na instituição há quatro anos e antes já haviam frequentado outra escola por um período de dois anos.

2.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a coleta de informações foram utilizados os seguintes procedimentos, selecionados em função da questão de partida e dos objetivos propostos para a investigação: a entrevista semiestruturada e a observação naturalista.

2.6.1. *Entrevista semiestruturada*

A entrevista é uma conversa entre o entrevistado e o entrevistador e que tem como finalidade extrair informações da pessoa que está sendo entrevistada. Com base em Estrela (1994, citado por Catrola, 2010, p. 30), “a entrevista compreende três etapas sendo elas: o guião, o protocolo e a análise de conteúdo que correspondem respectivamente a três procedimentos distintos: ‘como se faz?’, ‘como se registra?’ e ‘como se analisa?’”. De acordo com Cartrola (2010), os dados de opinião recolhidos na entrevista possibilitam a caracterização do processo, mas, para isto, são necessários alguns cuidados, tais como, evitar dirigismo, não restringir a conversa à temática abordada, não interferir na comunicação, ficar atento à forma como as respostas são dadas e ao comportamento do entrevistado, sua expressão facial, seu tom de voz.

A entrevista semiestruturada, segundo Mattos (2005), é aquela em que as questões não precisam seguir a ordem prevista no guia e poderão ser formuladas novas questões no decorrer da entrevista. Reiterando esse posicionamento, Laville e Dionne (2007, p. 188) mencionam que, a fim de obter mais clareza ou de aprofundar uma resposta, o pesquisador pode acrescentar perguntas: “Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas”. Ainda de acordo com Laville e Dionne (2007), a ordem das perguntas também pode ser alterada em função das respostas obtidas.

Com base nesse referencial teórico, foram elaborados três guíões para a realização de entrevistas com as professoras (Apêndice 1), coordenadoras (Apêndice 2) e os pais dos alunos com TEA (Apêndice 3). Com a formulação de perguntas básicas para o tema a ser investigado por meio das entrevistas, procurou-se averiguar as concepções desses diferentes grupos envolvidos no processo de inclusão escolar do aluno com TEA, a partir da caracterização dos entrevistados, da instituição de ensino e dessa criança. Em seguida, as questões estavam definidas por categorias, que tiveram origem na fundamentação teórica, visando investigar a opinião quanto ao atendimento realizado pela escola e seus profissionais, de maneira a se perceber os benefícios da inclusão educacional para a criança e sua família.

2.6.2. Observação naturalista

A observação é o meio de contato com o real, pois através dela “nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (Laville & Dionne 2007, p. 176). Na perspectiva dos referidos autores, nas atividades cotidianas não há quase exemplos que não deixem espaço à observação, porém, para ser classificada como científica, é preciso obedecer a alguns critérios e exigências. Nesse sentido, não se trata de um simples olhar atento, de uma contemplação passiva ou uma busca ocasional, mas empregada em função de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado.

Em se tratando da observação naturalista, segundo Dias (2009, p. 179), esta “se realiza em meio natural, descrevendo as circunstâncias e comportamentos das situações e indivíduos, respectivamente, através de um observador distanciado em relação à realidade por ele observada”. E, a partir dos dados coletados, estabelecer uma biografia. Esse tipo de observação é formado por duas fases, o protocolo e a análise de conteúdos, que correspondem

a dois procedimentos distintos: “‘como se registra?’ e ‘como se analisa?’” (Catrola, 2010, p. 29).

De acordo com Flick (2009), a observação permite ao pesquisador descobrir como algo realmente funciona ou ocorre, pois é por meio dela que o observador terá acesso às práticas, já que as entrevistas e as narrativas só dão acesso aos relatos das práticas e não as próprias práticas. A observação naturalista fornece ao pesquisador os meios para comprovar ou não o que foi relatado pelos sujeitos da pesquisa, uma vez que, nem sempre as falas dos indivíduos condizem com seu comportamento. Portanto, a observação é relatada como foi visualizada, sem que, a princípio, as ideias interpretativas do observador sejam tomadas.

Para efeito deste estudo, escolheu-se esse instrumento por se acreditar que ele permite que a maioria dos aspectos comportamentais humanos e suas ações podem ser mais bem estudadas, possibilitando ao observador obter as informações no momento em que elas, de fato, acontecem na sua presença. Portanto, foi construído um guião para registo (Apêndice 4) recomendada por Estrela (1986, citado por Catrola, 2010), o qual contemplou a data, a hora, a descrição das situações e o comportamento observados, bem como as notas ou inferências.

2.7. PROCEDIMENTOS

Para efetivação da pesquisa, a princípio foram estabelecidas algumas etapas e procedimentos metodológicos. A primeira etapa consistiu na sondagem, cuja finalidade foi a de conhecer o campo de pesquisa, como condição indispensável para o pesquisador avaliar o contexto em que irá operar. A segunda etapa caracterizou-se como diagnóstica, na qual houve a aplicação de uma entrevista semiestruturada. Num primeiro momento, as entrevistas foram realizadas com as coordenadoras e professoras para recolher informações sobre o perfil da turma, a inclusão das crianças com TEA, a relação e a aprendizagem das crianças na sala de aula, as metodologias utilizadas na prática docente, competências adquiridas pelo aluno com TEA, suas dificuldades e expectativas de aprendizagem. O segundo momento envolveu a entrevista com as pessoas responsáveis por cada criança com TEA, no caso um pai e uma mãe, tendo como objetivo recolher informações sobre a inclusão de seus filhos, as perspectivas da família acerca do desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Em etapa posterior, procedeu-se à observação naturalista em espaço escolar, prática concretizada entre duas a quatro horas por dia, duas vezes por semana, durante aproximadamente, um mês. Esse tempo e período foram determinados pelas escolas

pesquisadas. No primeiro momento, optou-se por observar a entrada dos alunos na escola, de modo a perceber como eram recepcionados. Na sequência, tendo como referência o guião, as observações se deram em contexto das três salas de aula nas quais estudavam os alunos com TEA, durante o recreio das escolas e em outras atividades extraclasse que vieram a acontecer.

Desse modo, procurou-se olhar e ouvir, o que possibilitou os dados sobre as condições das escolas em termos dos ambientes da sala de aula (disciplina estudada, conteúdos abordados, atividades desenvolvidas, material didático e estratégias de ensino e aprendizagem), do recreio (interação do aluno com TEA e os alunos típicos), dentre outros aspectos. Buscou-se, sobretudo, descrever e interpretar o comportamento das três professoras em relação aos alunos com TEA, bem como a função desempenhada pelas auxiliares de classe junto a essas crianças. Observou-se diretamente todo o processo educativo, em particular a dinâmica de ensino dos alunos com TEA.

Em um caderno de campo foram feitas as notas sobre as observações, a exemplo de um diário pessoal onde se relatam as experiências de seu autor. Assim, no subcapítulos 3.1.1 e 3.1.2 constam tudo o que foi ouvido e visto no decurso da recolha de informações, como os diálogos, a descrição do espaço físico, relato de acontecimentos envolvendo as crianças com TEA, a descrição de atividades.

Colhidos os dados mediante as entrevistas e a observação naturalista, o material acumulado foi objeto da análise qualitativa de conteúdo e interpretado à luz dos fundamentos teóricos deste trabalho.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O texto que compõe este Capítulo decorre da questão fundante mobilizada pela perspectiva da criança com TEA na proposta de sua inclusão em escola de ensino regular, o que exigiu a análise dos resultados desencadeados na trajetória metodológica desta pesquisa. E, nesse experienciar, evidencia-se a narrativa dos participantes, bem como outros momentos vividos na observação naturalista, pois como argumentam Ludke e André (2013, p. 5), “[...] o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo [...]”.

Isso significa dizer que, com base no convívio com a diferença, podem-se conduzir descobertas, estabelecendo relações positivas ou negativas, dependendo dos pressupostos, das informações, dos paradigmas, bem como das novas informações (Freitas, 2008). Para a autora, acima de tudo significa dizer que se está pensando, discutindo, debatendo questões inerentes à diversidade “nesse espaço tão rico que é a sala de aula e a escola” (p. 51).

Assim, no presente Capítulo, apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados de uma investigação que, provocada por questões que vão desde a sua justificativa como projeto, encaminhou-se para sua transformação em *corpus* teórico e instrumental construído no sentido de se buscar conhecer as condições estruturais em que se desenvolve o aprendizado e a inclusão escolar do aluno com TEA.

3.1. OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA: NARRATIVA TEMPORAL

3.1.1. *Escola Padre Miguel*

Inicialmente, observou-se que as professoras não têm preparação para receber as crianças com TEA, como também aos alunos, de modo geral, uma vez que a própria coordenação julga desnecessário adotar essa prática. As crianças típicas mantêm um bom relacionamento com as crianças com deficiência, não havendo registro de ações de preconceito, por parte delas, na inclusão dos alunos com TEA. As salas em que essas crianças estão inseridas contam com uma auxiliar de classe, cuja função vai de cuidadora a auxiliar pedagógica.

TURMA DA PROFESSORA FLÁVIA

Nessa turma, na qual Maria estuda, as observações naturalistas se deram sempre no turno vespertino, no horário das 13h às 15h e duração de 2 horas, durante as disciplinas de Português, Matemática e Ciências, como se descreve em seguida. Nessas observações não foram tiradas fotos diante da recusa de Maria.

Observação dia 8 de março de 2017

Essa turma estava composta por 13 crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Além desses sujeitos, foram objetos da observação tanto a professora Flávia quanto a auxiliar de classe. Dentre os aspectos mais específicos, foram contemplados as situações comportamentais, as atividades, os tempos e os espaços de ação, as formas e conteúdos de comunicação, as interações verbais e não verbais, registrando-se, na grelha de observação elaborada para este fim, os episódios ocorridos na sala de aula entre o professor e os alunos, entre estes e seus pares.

No que se refere ao espaço físico, este é o campo onde se especifica a forma como a sala de aula estava organizada, notando-se ali a existência de 30 carteiras universitárias, distribuídas em fileiras e posicionando os alunos individualmente. Marcando uma exposição em que o professor tinha um papel significativo diante dos alunos, sua mesa destacava-se na frente da sala, com um quadro branco ocupando toda a parede de modo a ser visualizada pela turma. Ao fundo, uma bancada com armários na parte inferior, enquanto a parte superior servia para guardar livros, cadernos e material de apoio, que eram utilizados pela docente. Nas paredes laterais podiam ser vistos cartazes para marcar o aniversariante do mês, além de um lugar designado como o cantinho da leitura.

Como estratégia de ensino e aprendizagem, a professora adotou o estudo dirigido, mobilizando os alunos a responderem individualmente, no caderno, as atividades do livro. A correção foi feita no quadro branco, com os devidos esclarecimentos das dúvidas. Posteriormente, a professora usou a cópia com o propósito de fazer com que os alunos escrevessem informações para a agenda, determinando, como lição de casa, o caderno de caligrafia e a pesquisa sobre animais de hábitos noturnos. Em sala, a docente trabalhou a gramática, especificamente a ortografia de grupo de palavras com os dígrafos **qu** e **gu**. Após a explicação da atividade, as crianças fizeram leitura e participaram respondendo ao que lhes era perguntado.

A aluna Maria chegou às 13h30min, deu boa tarde e as colegas a convidaram para sentar perto delas, mas, somente depois de alguns minutos em pé, pensando onde tomar assento, ela escolheu um lugar junto à parede. Retirou seu material da pasta e a professora a orientou sobre o que deveria fazer. Iniciou escrevendo na agenda, quando uma colega chegou e Maria apontou onde esta deveria sentar. Apesar de a turma ser barulhenta, a aluna escreve rápido, observa os colegas, fala algo que não compreendo, levanta, tira dúvida com a professora e volta ao seu lugar. Os colegas dizem que Amanda faltou, ela levanta e a procura pela sala. A professora diz: “*Sente, tia*”. Ela senta e continua a escrever, todo o tempo mordendo a língua como se estivesse mastigando. A professora procura a página da gramática, depois explica e ela começa a fazer a tarefa. É também auxiliada por uma colega, enquanto a turma continua a fazer barulho. A professora, em um tom de voz mais alto para poder ser ouvida, diz: “*Eu não quero barulho. Parou, meninos*”.

Maria tapou os ouvidos durante a correção da gramática, e enquanto esta atividade acontecia, ela escrevia na agenda, sem participar com os demais das explicações da professora, mas aparentando gostar de observar os colegas. Não é uma aluna que atrapalha e apenas sorri quando um colega põe dois lápis na boca, a semelhança de dois dentes. Depois, a mesma criança pegou o lápis e disse que estava fazendo uma cirurgia e ela riu. A professora deu o caderno a Maria e a colega diz onde ela deve escrever: “*É aqui, Maria*”. A menina termina e vai mostrar à professora, que explica como responder a atividade.

Ela fez uma tentativa de leitura, passou o dedo sobre as palavras do livro, conversou com os colegas e, depois, gestos indicativos de fechar a boca. Mais uma vez foi auxiliada pela professora. A hora do lanche, ela abriu sua lancheira, retirou o seu lanche para comer. Ela é carinhosa, abraçou a psicopedagoga quando esta apareceu na sala. Na hora de ir para o recreio, não obedeceu à fila.

Observação dia 15 de março de 2017

A observação se deu durante a aula de Português, retornando a docente ao estudo de palavras com os dígrafos **qu** e **gu**, associado à leitura. Novamente, a estratégia de ensino e aprendizagem consistiu na atividade de responder, individualmente, no caderno, e também oralmente, a questões do livro, com a devida correção no quadro. Além disso, os alunos fizeram cópia na agenda, com as explicações sobre as atividades de casa.

Especificamente, os alunos tiveram a tarefa de pesquisar e escrever palavras com **qu** e **gu**, com exercícios de separação de sílabas dessas palavras que, depois, foram lidas em voz alta. Os materiais adotados para o desenvolvimento das atividades foram: agenda, quadro branco, pincel para quadro branco, caderno, livros, lápis, borracha. Com base nos dados extraídos do diário de campo, faz-se o relato que se segue.

Maria chegou às 13h20min, deu boa tarde, sentando-se ao fundo da sala e retirando seu material da pasta. A professora a orientou sobre o que deveria fazer. Assim, a menina iniciou escrevendo na agenda e, ao término dessa atividade, a professora deu-lhe o caderno, no qual ela rapidamente escreveu a tarefa de casa. Constata-se, mais uma vez, o comportamento da turma, que era agitada e fazia barulho, o que incomodou Maria, levando-a a tapar os ouvidos com a mão. A professora pediu silêncio.

Na correção da tarefa de casa, pela docente, os alunos participaram, à exceção de Maria que só observava. A professora se aproximou dela para perguntar se havia feito a tarefa. Após conferir que a atividade foi respondida, parabenizou Maria, retornando para frente da sala para iniciar a leitura de um texto. Essa leitura realizou-se em voz alta, em uma sequência na qual um aluno continuava do ponto onde seu colega havia parado de ler. Maria não quis ler. A professora se aproximou e solicitou que lesse somente para ela, de modo que ninguém ouviu a leitura de Maria. No recreio, Maria ficou sentada observando algumas colegas cantar e dançar.

Observação dia 22 de março de 2017

Mais uma vez a observação realizou-se na aula de Português, cujo conteúdo tratava do gênero trava-línguas, envolvendo principalmente palavras com os encontros consonantais **pr** e **tr**. As principais atividades realizadas pela professora foram: escrita no quadro para cópia, na agenda, das atividades para casa, explicação do conteúdo, orientação e correção das tarefas, estimular os alunos a pensar. Como observado em dias anteriores, os alunos respondiam, no caderno e depois oralmente, as questões propostas no livro, atividade que desenvolviam individualmente. Novamente, a correção acontecia no quadro. As tarefas específicas, atribuídas aos alunos, diziam respeito à leitura e interpretação de texto, exercício de circular palavras escritas com **tr** e **pr**, ditado, organização das palavras do trava-língua. Os alunos usaram agenda, quadro branco e pincel, caderno, livros, lápis, borracha.

No registro de campo consta que Maria chegou à escola por volta das 13h20min, mas se encaminhando, de imediato, para a sala de apoio, onde a atividade desenvolvida foi a

leitura de trava-línguas com palavras compostas por **pr** e **tr**, mesmo assunto que os colegas estudavam na sala de ensino regular com a professora titular. Na sala de apoio, a professora responsável escreve o trava-línguas no quadro, solicitando à Maria que fizesse a leitura das seguintes frases:

Três pratos de trigo

Para três tigres tristes.

Ela fez a leitura, primeiro letra por letra, depois juntou as letras e leu cada palavra. Em seguida, a professora apagou o trava-línguas do quadro, colocando, sobre a mesa, placas com palavras e pediu que Maria as lesse. Essas palavras foram colocadas em ordem para formar o trava-línguas, sendo solicitado à Maria que fizesse a leitura. Isso foi feito corretamente pela aluna, que depois procurou as palavras para organizar o trava-línguas, escrito, em seguida, no quadro. Por último, a professora fez um ditado com as palavras do trava-línguas, que foram escritas no quadro, pela aluna, e separadas as sílabas. Ao voltar para a sala, Maria copiou a agenda e escreveu no caderno a tarefa para casa.

Observação dia 29 de março de 2017

Os conteúdos abordados, pela professora, disseram respeito às disciplinas de Português (leitura e interpretação), Ciências (animais com hábitos noturnos e diurnos) e Geografia (rochas). Ressalta-se que a estratégia de ensino e aprendizagem adotada pela docente consistiu, basicamente, no estudo dirigido, devendo o aluno responder individualmente, no caderno, às questões do livro, sendo, para isto, estimulado a pensar, e posterior correção no quadro. Os alunos, por sua vez, fizeram cópia na agenda, responderam individualmente às atividades por escrito e depois oralmente, desenvolvendo especificamente as seguintes tarefas: leitura e interpretação de texto; escrever o nome dos animais com hábitos noturnos; explicar a formação das rochas.

Sobre o comportamento da aluna com TEA, observou-se que copia sem dificuldade, tem boa coordenação fina¹, sabendo pegar no lápis corretamente, não é uma criança desatenciosa e mesmo o barulho dos colegas não tira sua concentração. Maria tem um

¹ Partindo da definição da coordenação motora como a capacidade de sincronizar os movimentos usando o cérebro, músculos e articulações, chega-se à concepção de coordenação motora fina como a capacidade de usar os pequenos músculos em movimentos delicados, tais como escrever, pintar, desenhar, recortar, encaixar, montar e desmontar, abotoar e desabotoar (Portilho, 2015, p. 1).

comportamento peculiar que é morder a língua enquanto está escrevendo. A menina é perfeccionista, notando-se que apagou várias vezes o numeral 5 sob a alegação de que não soube fazer direito. Durante as atividades, uma colega, sentada à frente, vira na carteira e conversa com ela. No processo de interação, Maria participa, igualmente, no cuidado de um colega também com autismo, ajudando-o a fazer a tarefa e a recolher o material que ele deixa espalhado na classe. Sente a necessidade de estar com as colegas quando não está fazendo o dever, aproximando-se delas conversando, observando o que estão fazendo, sendo aceita pelo grupo.

A professora responde coletivamente as atividades realizadas pelos alunos, de modo que Maria acompanha a correção, lendo as palavras que a professora escreve no quadro. Tenta ler sozinha às questões propostas. De modo geral, Maria se relaciona bem com os colegas e funcionários da escola.

Nesse mesmo dia, foi possível observar a aluna Maria durante as aulas de Educação Física. A menina mostrou-se atenta o tempo todo, esforçando-se para executar os exercícios com o máximo de perfeição. Percebeu-se que ela possui coordenação, conseguia correr e fazer saltar a bola repetidas vezes. Os colegas a defendem quando alguém grita com ela, dizendo que ela é especial. Maria ajeitava-se continuamente, arrumando a blusa e o cabelo, mas obedecia às ordens do professor de Educação Física.

TURMA DA PROFESSORA GLEIDE

Nessa turma, o foco de atenção foi a aluna Marta, que permitiu à pesquisadora fazer o registro fotográfico de suas atividades, durante as observações naturalistas acontecidas em horário determinado das 14h às 16h. Dentro de um mesmo padrão, tal como observado na sala de aula da professora Flávia, o espaço compunha-se de 30 carteiras universitárias, posicionadas em fileiras, uma atrás da outra, de modo a acomodar o aluno individualmente, mesa para a professora, quadro branco, armário para guardar o material didático, cartazes afixados nas paredes, com destaque para aquele referente ao aniversariante do mês, e o cantinho da leitura. Essa turma estava composta por 15 estudantes do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Observação dia 03 de março de 2017

Foram abordados os conteúdos de três disciplinas, a saber: Português (Construção de palavras); Inglês (nomes das frutas); Matemática (pares e associação, adição e subtração). Nessa sala de aula, a rotina de atividades realizadas pela docente voltou-se à escrita no quadro, para que fossem copiadas pelo aluno, em sua agenda, as tarefas para casa, explicação do conteúdo, orientação na realização das tarefas, realização da correção dos exercícios e estímulo aos alunos a pensar. No tocante à aluna Marta, a docente a auxiliava como realizar a tarefa, fazendo primeiro para que a menina compreendesse. Os demais alunos respondiam individualmente, por escrito, usando seus cadernos, e depois oralmente.

Como uma das estratégias de ensino e aprendizagem adotada pela docente na disciplina de Português, o método fônico foi empregado no sentido de estimular a criança a identificar os segmentos de sons que formavam algumas palavras. Ainda, a atividade do ditado (a professora ditava letras para que os alunos copiassem), realizada com a clara intenção de permitir aos alunos, a partir da letra ditada, construir a palavra proposta, fazendo, em seguida, a leitura e copiando-a na folha, com letra bastão.

Outra maneira de atingir os objetivos linguísticos deu-se por meio da utilização de músicas no ensino do inglês, visando à prática do vocabulário ativo, ou seja, a pronunciar corretamente palavras nessa língua. Já na disciplina de Matemática, a docente ensinou aos alunos somar e a subtrair tendo os dedos como uma referência de contagem, além de responderem às questões de adição, identificando números e quantidades, conduzindo-os em um processo de associação de conceitos matemáticos com o contexto do mundo real.

O material utilizado em sala de aula foi agenda, quadro, pincel para quadro branco, caderno, livros, lápis, borracha, tábua delimitadora de espaço com corda, folha, data show, caixa de som, letra móvel a ser fixada em quadro feito com cartolina, velcro adesivo, cola e tinta. Do caderno de campo, extrai-se o relato a seguir, o qual, especificamente, trata da observação de Marta, a aluna com TEA.

A aluna foi para a sala de apoio para reforçar a leitura, trabalho desenvolvido com letras móveis, embaralhadas para que achasse as letras ditadas pela professora. A primeira palavra foi **boca**, e Marta acertou. Ela pega as letras, passa os dedos e, quando não acerta, a professora escreve no abstrato até que consiga achar. Após fazer a leitura com os dedos, por fim a aluna escreve a palavra em um material adaptado: uma tábua com fios, uma folha embaixo e um cordão para delimitar onde deveria escrever com letra de forma. Nesse primeiro momento, que envolveu a leitura, as palavras trabalhadas foram **boca e pato**.

No segundo momento, o ensino de Matemática tratou dos numerais e das contas de adição e subtração. A professora solicitou que Marta realizasse a seguinte adição: $2+1=$. Para isso, pediu-lhe para pegar dois palitos de picolé que estavam dentro de uma caixa e colocá-los sobre a mesa. Em seguida, a aluna vai até o quadro fixado na parede, observando-se que está com as duas mãozinhas fechadas. Diante do quadro, abre a mão direita para contar a quantidade de dedos correspondentes ao número de palitos que pegou, representados, no caso, por dois dedos. Na sequência, procura, em outra caixa, o numeral 2 para fixá-lo no quadro, no espaço que tem o velcro. Depois, procura o sinal da operação (+), fixando-o também no quadro. Esse processo é repetido com o segundo número indicado pela professora, que é o número 1. A menina acertou o resultado.

Na segunda conta, a operação consistiu em realizar a seguinte subtração: $8-2$. O procedimento foi o mesmo desenvolvido na operacionalização da adição, no entanto, Marta, inicialmente, não conseguiu acertar a resposta, só o conseguindo com a ajuda da professora.

Via de regra, a rotina da Marta consistia em ir para a sala de apoio, onde permanecia das 14h às 14h20min, depois ia para a aula de inglês, que acontecia no horário das 14h30min às 14h50min. A aula de inglês realizou-se em sala de aula com a professora Gleide, a qual desenvolveu com a aluna a atividade de ligar uma figura à outra. Primeiramente, palavras que correspondiam ao número 1, depois aquelas correspondendo ao que era par. Para isso, ela tocava a aluna e dizia um, depois mostrava que tinha dois braços, duas orelhas. A cada acerto da aluna, dava-lhe parabéns. Uma colega fez carinho em Marta que, quando terminou a atividade, se dirigiu à professora para avisá-la. Mas, a música utilizada na aula de inglês e cantada pelas crianças, incomoda Marta, que tapa os ouvidos. Sentindo necessidade de ir ao banheiro, pega a professora auxiliar para acompanhá-la.

Marta usa PECS para se comunicar e pedir qualquer coisa, como refrigerante, por exemplo. Na hora do lanche, abriu a lancheira sozinha, assim como a garrafinha. Notou-se que a aluna não ficava sentada, muito tempo, em seu lugar. Ela levantou e caminhou pela sala, pediu o lanche da colega que lhe dá um pouco de *cheetos* (espécie de salgadinho de milho). Soltou o pacote do salgadinho, sorriu, voltou para seu lugar e terminou o lanche. Na mesma sala, tinha uma aluna com Síndrome de Down a quem ajudou a abrir e fechar a garrafa. A turma era agitada e gostava de conversar na hora do lanche. Por seu lado, Marta correu e pulou dentro da sala, mas voltando a sentar para comer.

Às 15h30min as crianças desceram para brincar na quadra. Lá, Marta não quis usar o PECS quando pediu para ir ao banheiro. Na verdade, ela queria sair da quadra e ir ao parque

que, no entanto, estava em manutenção. A auxiliar brincava de morto-vivo² com as crianças quando a menina pediu para ir ao banheiro e, não sendo atendida de imediato, começou a chorar. Foi levada ao banheiro. No caminho para a quadra, uma criança se aproximou da observadora e perguntou se estava observando Marta. Disse que ela era bem comportada e o fato de não falar, não a impedia de se comunicar. Ressaltou que falava com Marta através de gestos como, por exemplo, mostrar o rosto com o dedo indicador para pedir-lhe um beijo e bater na perna para ela sentar no colo.

Na volta do banheiro, ela pediu para ir novamente. Chorou, ficou agitada e puxou a auxiliar. Algumas crianças se aproximaram, mas se afastaram quando perceberam que ela não se acalmava. Uma colega retornou, fez-lhe um carinho. Marta insistiu que queria ir ao banheiro e a professora, para acalmá-la, andou pela quadra de um lado para o outro com ela, que a puxa e não se acalma, nem para de chorar até que a professora lhe dá um brinquedo. Marta sentou, acalmou-se e brincou de montar o bolo (bolo de aniversário). Três colegas se aproximam e os outros vendo também tentam chegar perto, porém ela volta a se agitar. Uma coleguinha disse: “*Saia da frente, ela vai chorar. A ‘bichinha’³ sofre sem falar*”.

Observação dia 10 de março de 2017

A observação ocorreu no horário das 13h às 17h, nas aulas de Português, Ciências e Arte. O conteúdo de Português versou sobre encontros vocálicos e do sinal gráfico til. Em Ciências, o tema foi ar, enquanto a disciplina Artes abordou Zé Peixe, figura lendária no estado de Sergipe devido ao modo incomum de exercer sua atividade de prático de navios. Também recortaram e colaram figuras no caderno de desenho, decorando-as com lantejoulas e pintando-as. O material utilizado pelos alunos, nesse dia, foi: agenda, quadro branco e pincel, caderno, livros, lápis, borracha e lápis de cor, caderno de desenho, lantejola e cola.

No caderno de campo, registrou-se que a aluna Marta chegou à escola por volta das 13h25min, acompanhada da mãe e da irmã, subiu, guardou seu material e foi para sala de

² Essa brincadeira tem como finalidade estimular a agilidade, o condicionamento físico, a coordenação motora, a atenção, a concentração e a expressão corporal. Consiste em escolher, entre os participantes, um líder que ficará à frente do grupo para dar as instruções que devem ser obedecidas pelos outros jogadores. Quando o líder gritar “morto”, todos deverão ficar agachados. Ao contrário, quando disser “vivo”, todos deverão dar um pulinho e ficar de pé. Quem não cumprir as ordens é eliminado (a), até sobrar um participante, que será o vencedor e o próximo líder.

³ No nordeste brasileiro, bichinho/bichinha é uma forma carinhosa de chamar alguém.

apoio com a neuropsicopedagoga. Fez atividade de leitura e exercícios de matemática relativos à conta de adição. No horário destinado à aula de inglês, ela não participou e ficou com a auxiliar de classe jogando, no lixo, as folhas recortadas pelos colegas. O material didático de Marta era diferenciado, uma vez que conseguia não acompanhar aquele adotado para a turma toda.

Na aula de Ciências, a atividade desenvolvida requereu a ajuda da professora, que registrou no caderno *ajuda leve* ou *ajuda verbal*. A tarefa, executada no caderno de desenho, foi sobre Zé Peixe. Assim, teria que pintar o peixe, o que ela o fez sob a orientação de uma coleguinha. Observou-se que Marta tem o hábito de passar primeiro o dedo sobre as figuras, como se estivesse cobrindo-as imaginariamente. Enquanto a menina pinta, o assunto para os outros meninos era sobre o ar, mas a professora se aproxima dela e manda-a puxar o ar e soltar, dá um perfume para que cheire, depois manda que ela solte o ar. Ela demonstrou não entender. Então, a professora sopra a mão e pede para ela repetir, ela repete. Depois tenta afastar a professora de perto dela. A professora a auxiliou no momento de passar a cola na figura.

Observação dia 21 de março de 2017

As aulas foram somente de Português e Matemática, sendo o assunto da primeira disciplina acentos circunflexos e agudos, e na segunda, o tema tratado foi quantidade, ordem crescente, ordem decrescente, dezena. A rotina se procedeu igualmente aos outros dias: escrever a agenda para casa no quadro; explicar o conteúdo; orientar na realização das tarefas, que consistiram em responder individualmente, de forma escrita e oral, as atividades do livro, com posterior correção no quadro; estimular os alunos a pensar. Os exercícios matemáticos foram: escrever de 0 a 10 crescentes; escrever de 0 a 10 decrescentes; contar e escrever a quantidade de elementos no conjunto; colar a quantidade de figuras indicadas nas dezenas.

Nesse dia, os materiais utilizados, tanto pela docente quanto pelos alunos, foram: agenda, quadro, pincel para quadro branco, caderno, livros, lápis, borracha, cópias das atividades, cola, números móveis. Na observação de Marta, faz-se, a seguir, a transcrição do caderno de campo.

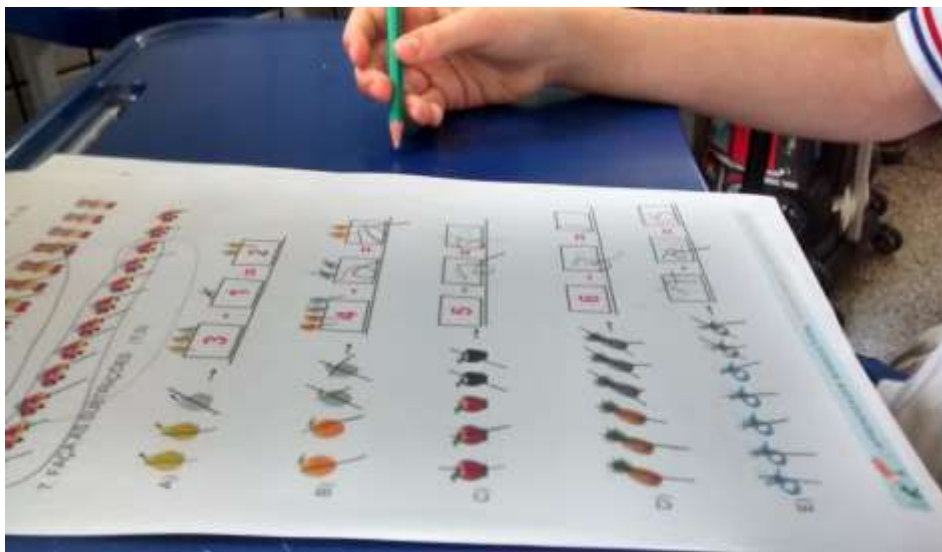
Hoje, Marta realizou um microteste de Matemática. Os assuntos abordados foram numerais, quantidade, ordem crescente, ordem decrescente. No microteste havia quatro questões:

- 1- Escrever de 0 a 10 em ordem crescente.*

- 2- *Escrever de 0 a 10 em ordem decrescente.*
- 3- *Contar a quantidade de elementos em cada conjunto.*
- 4- *Colar a quantidade de figuras indicadas na dezena.*

A atendente é quem auxilia Marta no microteste, enquanto a professora trabalha com os outros alunos sobre acentos circunflexos e agudos. A coordenadora aparece durante a aplicação e observa como a atendente está orientando, faz alguns avisos e sai. Em seguida, a professora solicita que Marta risque os elementos do conjunto e ela conta cada elemento riscado. Após riscar, Marta sinaliza o numeral e escreve no local correspondente (Figura 1).

Figura 1 – Microteste de Matemática realizado com aluna com TEA



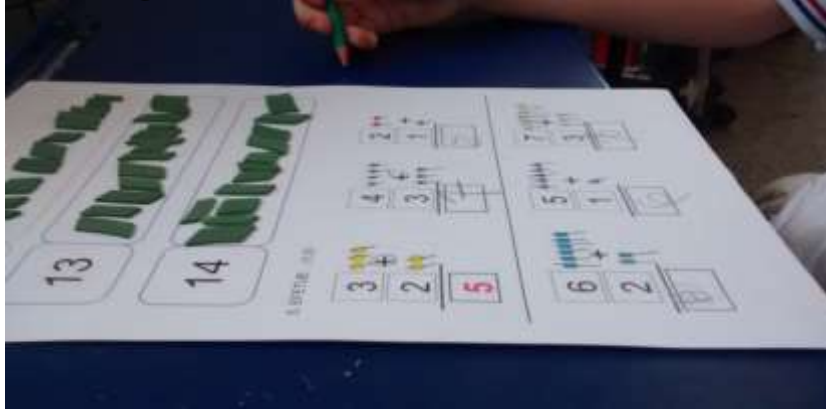
A cada acerto, Marta recebe um elogio. Ela bate na mão da professora com a mão aberta, depois fechada. É uma maneira de elogiar e reforçar os acertos (Figura 2).

Figura 2 – Marta cumprimentando a professora



A menina cola a quantidade de números indicados e, depois de colar, toca as figuras e a professora conta a quantidade indicada (Figura 3).

Figura 3 – Questão do microteste de Matemática



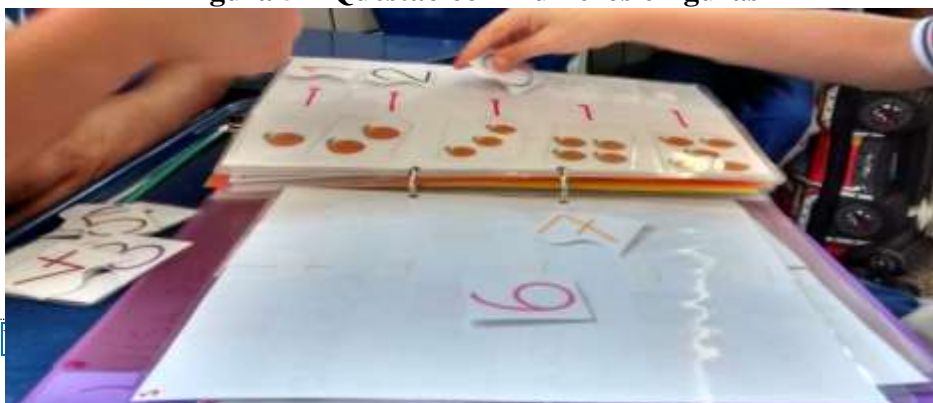
Quando o assunto se refere à adição ela risca as figuras, a professora conta e depois escreve o resultado da adição, dizendo a que ela tinha que circular (Figura 4).

Figura 4- Questão sobre adição



Sempre vem uma questão respondida para que ela tenha noção do que deve fazer. Os números ficaram expostos o tempo todo na mesa para que ela sinalizasse o número correto. O microteste é feito com números e figuras em tamanho ampliado (Figura 5).

Figura 5 – Questão com números e figuras



Observação dia 29 de março de 2017

Na disciplina Português, a professora solicitou que os alunos escrevessem o próprio nome e identificassem, no alfabeto, as letras que o constituíam, além das vogais e consoantes, continuando a atividade com colagem de figuras com o nome correspondente e a quantidade de letras em cada palavra. Trabalhou, ainda, a separação de sílabas. A docente retornou ao conteúdo programático referente aos acentos circunflexo e agudo, reforçado com o ditado de palavras para que os alunos colocassem o acento corretamente. Além dos materiais habitualmente usados em sala de aula, como descrito em outros dias observados, foram incluídos, na aprendizagem, números móveis e baralho do alfabeto.

Nesse dia, Marta realizou um microteste de Português, cujos assuntos versaram sobre a escrita do próprio nome, o alfabeto, a separação de sílabas, o nome de figuras e a quantidade de letras nas palavras. A aluna era orientada pela atendente de classe, enquanto a professora fazia o ditado de palavras com os demais alunos (Figura 6).

Figura 6 – Aluna com TEA orientada pela Atendente

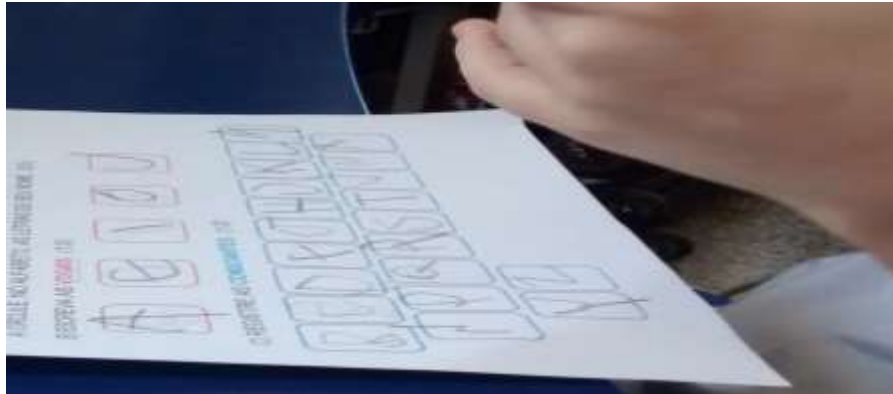


O microteste compunha-se de cinco questões, a saber:

- 1- Escrever o nome – nesse quesito, Marta foi orientada, primeiro, a procurar as letras do nome dela no baralho do alfabeto e depois escrevê-lo no papel, o que foi feito, pela menina, com letra bastão. O alfabeto e os numerais ficaram sempre expostos na mesa até o término da atividade.

- 2- Escrever o alfabeto – inicialmente, Marta pôs em ordem o alfabeto para depois escrever no microteste (Figura 7).

Figura 7- Aluna com TEA realizando teste sobre letras



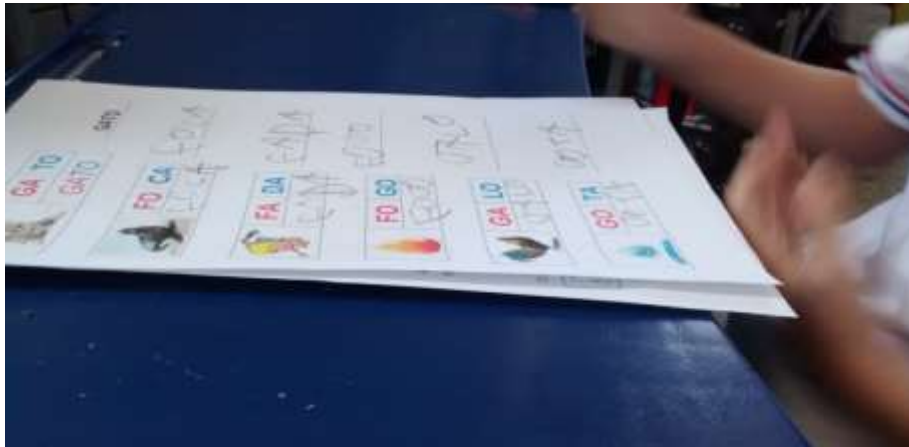
- 3- Escrever o nome das gravuras - a atendente falava o nome das figuras, repetindo pausadamente cada letra. A aluna procurava letra por letra no baralho para formar o nome e depois escrever na folha (Figura 8).

Figura 8 – Aluna com TEA escrevendo o nome das gravuras



- 4- Separar as sílabas e colar as figuras - a atendente lia as palavras, enquanto Marta separava as sílabas na proporção que cada uma delas era citada. Depois, procurava a figura correspondente àquela palavra, colando-a (Figura 9).

Figura 9 – Teste sobre separação de sílabas



5 - Quantidade de letras - Marta contou quantas letras tinha em cada palavra, procurando o número correspondente sobre a mesa, escrevendo depois em uma folha (Figura 10).

Figura 10– Teste sobre letras



Após terminar o microteste, Marta levantou e ficou caminhando pela sala. Uma colega se aproximou, fez carinho, acariciou seus cabelos, apontou para a própria bochecha para sinalizar que queria um beijo, sendo atendida por Marta. A colega retribuiu o beijo. Marta levantou as alças da blusa, abrindo e fechando as bolsas de alguns colegas, tirando a chave do armário que estava pendurada, observando-a. Na sequência, abre o armário, fecha-o e chega perto da professora que lhe faz um carinho na cabeça dela, beijando-a. A menina volta a

caminhar e percebe-se que gosta de ficar com a atendente, da qual é dependente para realizar as tarefas. Marta é muito visual.

3.1.2. Colégio Padre Paulo

Nesse Colégio, não foram permitidas fotos no momento das observações naturalistas, que aconteceram no período de 16 de fevereiro a 28 de março de 2017, no horário das 13h às 17h, na sala da professora Rita que, contando com uma auxiliar de classe, era a responsável pela aprendizagem de 14 alunos, sendo 5 meninas e 9 meninos, incluindo o Thiago, o aluno com TEA.

A observação naturalista, inicialmente, recaiu sobre a estrutura física da sala de aula, notando-se a existência de 15 carteiras universitárias, distribuídas em fila. A mesa da docente localizava-se na parte da frente, na lateral direita da sala, mas posicionada de forma a permitir que visse os alunos e estes a ela. Quanto aos materiais didáticos utilizados durante o período em que se realizaram as observações e de acordo com o conteúdo a ser explanado, destacaram-se: agenda escolar, quadro branco e pincel, cadernos, livros, lápis, borracha, lápis de cor, CD, aparelho de som, pau de chuva⁴, fotocópias dos exercícios, cola e cartolina. Os registros dos comportamentos observáveis e verbais tanto da criança com TEA quanto de quem se relacionava com ela, são descritos, a seguir, dia a dia, referindo, ainda, às atividades e os materiais utilizados pela docente e os alunos na sua consecução.

Observação dia 16 de fevereiro de 2017

Nesse dia, foram trabalhados os conteúdos das disciplinas Português, Ciências e Matemática. Na aula de Português, o assunto foi encontro vocálico e o emprego do til (~). Em Ciências, o tema da aula foi sobre seres vivos e, em Matemática, resolução de problemas. As atividades da docente consistiram em escrever a agenda para casa no quadro, explicar os conteúdos, orientar na realização das tarefas, além de corrigi-las, estimular os alunos a pensar. Os alunos, por sua vez, copiaram a agenda, responderam individualmente as atividades por escrito e depois oralmente. Como tarefas específicas de cada uma das disciplinas, os alunos circularam os encontros vocálicos em cada palavra, fizeram uso do til nas palavras nas quais

⁴ O pau de chuva é um instrumento de percussão que produz um som similar ao de chuva ou de água caindo, e que tem suas origens na cultura indígena. Serve tanto para criar efeitos sonoros quanto para marcar ritmos, e as crianças se encantam com seu som e sua simplicidade (Tsuru Haus, 2010).

esse sinal gráfico se fazia necessário, identificaram e pintaram os seres vivos e seres não vivos, elencaram um time campeão e sua quantidade de gols.

Como referido no caderno de campo, relativamente à aula 1, o aluno Thiago chegou às 12h55min acompanhado da mãe e de seu irmão gêmeo, indo direto para quadra, onde sentou na fila da sua turma para aguardar a hora de subir para sala. Ao chegar à sala, escolheu um local para sentar, depois trocou de lugar e acomodou-se mais próximo à professora. Retirou da pasta o seu material, pendurou sua lancheira e se comunicou com um colega da outra fila mostrando o seu estojo, que abriu e dele retirou um lápis. Em seguida, abriu a agenda para começar a transcrever o que a professora havia copiado no quadro.

Às 14h, a auxiliar de classe chegou. Thiago acenou para ela, balbuciando algo. Ele demora muito para escrever na agenda, pois se dispersa sem algo aparente que tire sua atenção. A professora percebeu, chamou a sua atenção e ele, imediatamente, voltou a copiar na agenda, mas, logo em seguida, uma folha de feltro colada em seu lápis desviou novamente sua atenção. Dessa vez, ele se perdeu e não conseguiu se situar em que palavra havia parado de escrever. Então, foi até a professora e, gesticulando (usou o indicador para apontar o quadro), solicitou a sua ajuda para orientá-lo. Ele levou 30 minutos para concluir a agenda, enquanto os outros alunos levaram de 5 a 10 minutos. Thiago copia do quadro, mas esquece de algumas letras ou separa os números da data, como se transcreve abaixo:

16 de fever 2

016

Conseguiu procurar a página do livro sozinho, para realizar a atividade, compreendendo o seguinte comando da professora: “*após achar a página, tem que datar com a data de hoje e o nome sala*”. A aula foi sobre encontro vocálico, e todos participaram individualmente de forma oral e depois escrita. Enquanto os colegas pronunciavam as palavras e apontavam os encontros vocálicos, Thiago circulava os encontros nas palavras. A professora deixava-o livre para responder sozinho e, só então, conferia as suas respostas. Ele circulou os encontros vocálicos das palavras lábios, meias, moedas, leão, bandeira, sem dificuldade, porém demonstrou dificuldade na palavra coelho, no que foi auxiliado pela professora. Quando acertou, a professora o parabenizou, reforçando o ato beijando-o e abraçando-o, estimulando-o positivamente diante dos acertos ou quando fazia algo correto.

Após a atividade de encontros vocálicos, teve aula de natação, mas Thiago não participou, pois estava doente (gripado). Os alunos que não foram para essa aula, realizaram mais uma atividade sobre til, sendo convidados, um por um, a ir até o quadro para colocar este

sinal gráfico sobre palavras nas quais ele necessitava aparecer. Todas as crianças acertaram a atividade, exceto Thiago que não compreendeu. Junto da palavra tio, ele fez o desenho de um homem para representá-la ao invés do sinal gráfico til, como a professora havia solicitado. Diante disso, as crianças acharam graça, fazendo algazarra. A professora pediu silêncio, desenhou o símbolo ~ (til) no quadro, apontou e disse a Thiago: “*Til... Isso é til. Faça você igual a esse*”. Ele repetiu umas três vezes, depois ela indicou onde ele deveria escrever e ele escreveu. Os colegas aplaudiram, no entanto, ficou claro que não havia compreendido porque, no livro, ele desenhou, mais uma vez, a figura de um homem.

Após essa atividade, a professora solicitou que cada aluno lesse uma linha de um texto do livro de português. Thiago começou a chamar a atenção da professora. Então, ela disse: “*Tenha paciência. Chega já a sua vez*”. Quando chegou a vez dele, todo satisfeito começou a balbuciar algo incompreensível. Ao terminar, a professora parabenizou e leu para todos o que ele havia lido. Depois prosseguiu a leitura com os outros alunos. Há de se observar que, enquanto Thiago lia do jeito dele, os colegas fizeram silêncio, respeitaram e não houve risos.

Durante o recreio o aluno lanchou sozinho, não necessitou de auxílio para abrir o lanche, não interagiu. Andou de um lado para o outro, sem brincar com ninguém e nem foi estimulado a brincar, menos ainda procurado por outro colega. De volta à sala, a professora distribuiu o livro de Ciências, solicitou que o abrissem na página indicada no quadro e explicou sobre seres vivos e seres não vivos. Depois, foi até à carteira de Thiago, tentou explicar-lhe o assunto, sem que ele compreendesse, o que ficou claro quando que ela pedia para ele apontar no livro um ser vivo ou um ser não vivo, e nenhuma vez ele não conseguiu acertar. Quando a professora tentou auxiliar Thiago individualmente, a turma ficou impaciente, conversava e fazia bastante barulho.

Depois da explicação, a professora passou uma atividade de Matemática para casa, escrevendo-a no quadro enquanto os alunos copiavam. Ela pegou umas cartas com as consoantes B, C e D para ensinar Thiago, de forma concreta, o nome de objetos que iniciavam com essas consoantes a exemplo da borracha. Pediu que ele ordenasse as consoantes, o que ele fez corretamente. A tarefa de Matemática foi copiada pela auxiliar de classe, uma vez que a professora estava desenvolvendo a atividade de Português com ele.

Thiago, durante a aula ficou sentado, não passeou na sala, aparentando ser calmo, não verbal. Sem utilizar o PECS, embora estivesse exposto em um quadro, o menino conseguia se comunicar com a professora, com a auxiliar de classe e seus colegas. A função

da auxiliar de classe foi de cuidadora, acompanhando o Thiago em sua ida ao banheiro e ao bebedouro. Além dessa função, ela corrigiu os livros, as agendas, os cadernos, acompanhando as crianças na aula de natação e no recreio. O material didático de Thiago era igual ao de seus colegas de sala, não houve adaptação em nenhuma atividade, mesmo naquela para o emprego do til, quando o aluno demonstrou não haver compreendido o que era para fazer, assim como na identificação dos seres vivos e não vivos.

Observação dia 17 de fevereiro de 2017

As disciplinas abordadas, dessa feita, foram: Português (palavras terminadas em **ã**, **ão**, plural de palavras com essas terminações, palavras com **f** e **v**); Ciências (seres vivos), Geografia (características próprias da Geografia); e Matemática (esquerda e direita - posição). Nesse dia, a professora mudou a dinâmica da aula fazendo atividades em duplas, pintura, leitura de um texto, em voz alta, de forma individual e coletiva. Especificamente, as tarefas desenvolvidas, pelos alunos, disseram respeito à:

- a) Escrita do nome de figuras terminadas em *ã* e *ão* e o plural dessas palavras;
- b) Completar frases com o nome das figuras e de adivinhações;
- c) Escrever palavras iniciadas com *f* e *v*;
- d) Procurar em um texto as palavras família e vida;
- e) Identificar os personagens de uma história;
- f) Colorir obedecendo ao espaço delimitado de algumas figuras;
- g) Identificar e pintar os seres vivos;
- h) Identificar as características do seu colega;
- i) Dizer qual a posição de cada figura: se estava virada para o lado direito ou esquerdo.

Particularmente na observação do comportamento do aluno com TEA, a transcrição do caderno de campo sobre a aula dois traz as informações que se seguem.

Thiago chegou às 13h acompanhado pelo pai e seu irmão. Como já havia tocado, ele foi direto para sala. Ao chegar, tirou a agenda e o estojo. Abriu a agenda lentamente, folheando página por página. A professora se aproximou e abriu na página do dia. Ele começou a copiar. A cada dois minutos ele para, passa em média de 30 a 60 segundos, alheio, mexendo os dedos. Ele levou 30 minutos para terminar a agenda.

Depois, ele pegou o livro de Português. Enquanto procurava a página, a professora explicava a atividade para os outros alunos. Após a explicação, a atividade foi realizada coletivamente e as respostas registradas no quadro. Thiago algumas vezes se perdeu, mas colava as respostas do colega do lado, e somente 18 minutos depois que todos haviam terminado a tarefa, ele acabou. Nesse tempo, a professora recolheu o livro de Português e distribuiu a gramática. As crianças, enquanto aguardavam Thiago, ficaram impacientes, conversando e fazendo bastante barulho.

A auxiliar chega às 14 horas. Thiago levanta a mão direita esperando que ela bata como forma de cumprimento. Antes que a professora explique a atividade, Thiago começa a responder. Ela pede que pare e primeiro ouça a explicação, pois a atividade que ele está respondendo é para casa. A atividade é para seguir uma trilha. A auxiliar pega as agendas e senta-se no canto da sala para começar a corrigi-las.

A professora explica a atividade para casa. Thiago tapa o rosto com as mãos e abaixa a cabeça. Depois da explicação, a docente passa para atividade de sala, que também é na gramática. O assunto agora é a família silábica do f e do v. Enquanto a professora copia o dever no quadro, Thiago sorri sozinho, brinca com os seus dedos e com a lancheira. A educadora inicia uma leitura coletiva das famílias silábicas. Thiago acompanha a leitura emitindo sons diferenciados. A professora começa uma leitura individual. No momento da leitura, ele começou a fazer um barulho, aparentemente pedindo para ler, até que chegou sua vez. A professora lia e o aluno repetia. Das sílabas que ele repetiu, o que ficou mais claro foi o som da vogal u. Depois da leitura, ele ficou mais calmo.

A educadora começa a ler um texto e todos ficam em silêncio ouvindo, e Thiago tapa os ouvidos com os dedos, só os tira quando a professora acaba a leitura. Logo em seguida, ela solicita que as crianças procurem, no texto, as palavras família e vida. Como Thiago não acha, fica chamando a professora de “da da da”, para que ela o ajude. Como a professora demora, pois estava atendendo a outra criança, ele vira para o lado e copia a tarefa do colega. Só que ele faz errado. Quando a professora vai à sua carteira, ela pede que preste atenção no quadro, pois as palavras estavam escritas lá. Ele necessita muito de uma pessoa para ficar ao seu lado auxiliando. Ao término da atividade todos guardam o livro na pasta, sendo solicitado silêncio que era a hora de ouvir a história contada.

A história é da Pequena Sereia. Em alguns momentos da história aparecem barulhos de tempestade. Quando aparecem barulhos diferentes, Thiago se concentra cada vez mais. Acabada a história, a professora começa a fazer perguntas sobre ela, com o objetivo de fazer

com que os alunos digam de onde vem a água do oceano, onde morava a sereia. Os alunos respondem que a água do oceano é da chuva. Ela apresenta o pau de chuva que, ao movimentar de um lado para outro, faz um barulho que lembra o som da chuva. Todos os alunos podem manusear. Após esse manuseio, a professora explica quais materiais são necessários para confecção do pau de chuva e solicita que os tragam na próxima aula de Artes.

Em seguida, a professora distribui uma folha para as crianças colorirem os personagens da história da Pequena Sereia. Thiago pega seus lápis de cor, feito de madeira grossa, e começa a pintar. Ele escolhe o lápis amarelo para colorir dois personagens e com a cor azul pinta os espaços em branco entre as figuras, o que lembra o mar ou a água. Para concluir a pintura, ele escolhe as cores verde, laranja e rosa. Ao acabar, brinca um pouco com a folha, depois vai até a professora e pede para tomar água. Ela solicita que ele repita, devagar, a palavra água. Ele repete, mas fala “kaka” e aponta para boca. Ela diz para ele pegar seu copo e a auxiliar de classe o acompanha.

Ao retornar, a professora manda que todos peguem a lancheira, pois era hora do recreio. Na hora do lanche, Thiago escolhe uma mesa e fica sozinho. Lancha e põe a lancheira nas costas. Não interage como ninguém. Fica caminhando de um lado para outro e, mais uma vez, não houve inferência da auxiliar de classe para que ocorra uma interação dele com os outros alunos.

Na volta à sala, a professora explica a atividade de casa e que consta do livro de Ciências. Thiago chama por ajuda para abrir o estojo, pois queria a borracha para apagar a data que havia escrito errado. Após a explicação, todos guardam o livro na pasta. Em seguida, a educadora inicia uma atividade de Geografia, que realiza no pátio da escola com as crianças formadas em duplas. Nesses grupos, as duplas escrevem, no livro, quais as características do seu colega, a cor de olhos, a cor de cabelo. A professora explica a atividade. Todas as duplas conversam, interagindo, menos a dupla de Thiago. A professora senta ao lado da dupla na tentativa de explicar a tarefa novamente a Thiago, que estava incomodado com o barulho vindo da quadra situada ao lado do pátio, na qual, além da aula de Educação Física, a chuva caindo no telhado de zinco estressava o menino. Thiago tapa os ouvidos, mas a professora o convence a concluir a tarefa.

Em seguida, a turma foi com a professora em uma turma de Educação Infantil. A docente pergunta aos alunos se eles eram iguais ou diferentes das crianças daquela turma. Eles respondem que eram diferentes no tamanho e apontam algumas semelhanças. Voltaram

para sala. Thiago fica na janela observando a chuva. Depois a professora solicita que ele sente e copie o dever de Matemática, que já estava no quadro para ser copiado. O menino começa a escrever e dá sinal de que está cansado. Como escreve com letras maiúsculas, apaga a atividade, repetindo, a todo instante, “não, não, não”, palavra que ele pronuncia com clareza. Apaga a atividade por várias vezes e não quer mais copiar. Então, a auxiliar de classe pega seu caderno e conclui a atividade de Matemática para ele. Essa atividade é para casa.

Observação dia 02 de março de 2017

Na observação naturalista desse dia, verificou-se que na disciplina de Português, a professora pediu aos alunos que lessem algumas palavras para identificar aquela com a maior quantidade de letras e outras com apenas três letras. Solicitou também que apontassem as palavras que iniciavam com a consoante *b*. Em Ciências, os alunos pesquisaram figuras de seres vivos, fizeram uma lista de cinco seres não vivos que existiam em seus quartos, fazendo a correspondência um para seres vivos e dois para seres não vivos. Na matéria Matemática, escreveram os numerais que vinham antes e depois de cada número indicado pela docente.

No caderno de campo, as informações sobre o aluno Thiago referem-se, inicialmente, ao horário de sua chegada à escola, por volta das 13h, acompanhado pelo pai, mãe, tia e seu irmão. Como havia tocado para o início da aula, veio direto para sala, guardou a lancheira, pegou o lápis e, às 13h5min, a agenda para copiar. Quando se distraía a professora falava “*estou esperando a agenda, Thiago*”, e ele voltava a copiar. Às 13h43min, ele terminou, enquanto os colegas já estavam no caderno de Ciências, com uma tarefa para casa. O menino entrega a agenda e fica esperando o elogio da professora, que assim o faz. Após ser elogiado, ele vai para o seu lugar, pega o caderno, o folheia até chegar à página onde deve escrever. Faz um barulhinho, olha para janela, brinca com os dedos, levanta e sai da sala para ir sozinho ao banheiro, uma vez que a auxiliar de classe ainda não havia chegado. Como a professora está de costas copiando no quadro, não percebe. Mas, as crianças avisam. Ela vai à procura dele e fala: “*Thiago, não pode sair sem pedir, entendeu?*”. Ele balança a cabeça que sim e vai para seu lugar.

Como permanecesse o barulho anterior, a professora ao ouvir, pergunta: “*Thiago, vai continuar?*”. O colega fala que não era o Thiago quem estava fazendo barulho, e ela diz: “*Defender Thiago você sabe. Volte a fazer o dever em silêncio.*” Na verdade, era Thiago que

estava fazendo o barulho. Ele volta a brincar com os dedos, os põe na boca, coça a cabeça, fica algum tempo sorrindo sozinho e a professora pergunta: “*Já terminou o caderno, Thiago?*” Um colega responde, “*ele está brincando*”. O menino pega o lápis faz menção que vai escrever e não escreve, depois fecha o caderno. Quando a professora olha, ele abre na página errada, começa a escrever, mas a docente percebe vai até ele, abre na página correta e diz “*aqui*”. No entanto, ele volta a escrever errado, ela apaga. Então, chega a auxiliar de classe e a professora senta perto de Thiago para dar mais atenção a ele. A estratégia funciona, mas a turma fica muito agitada e começa fazer perguntas. A auxiliar de classe corrige as agendas e os livros. Thiago não conclui a tarefa, ao contrário de todos os alunos que acabam, mas ficam mais agitados à espera dele. A professora passa para a tarefa seguinte, que é a cópia de uma página do paradidático no caderno de caligrafia.

Enquanto os alunos fazem a cópia, a professora vai até o quadro e usa outra estratégia para ajudar a Thiago: apaga as palavras escritas por ele para que não se perca. Ele parece gostar quando ela o acompanha, ele desenvolve melhor. As crianças já concluíram a tarefa da caligrafia e ficam conversando. Agora a professora solicita que a auxiliar de classe ajude Thiago. Em seguida, ela explica a atividade de casa com os alunos participando da explicação, demonstrando entender e dominar o assunto, menos Thiago que fica alheio.

Na aula de Português, a professora distribui os cadernos e escreve o dever de sala no quadro. Toca a sineta exatamente às 15h. A auxiliar de classe desce para ajudar no recreio das crianças maiores do 2º ao 5º ano, que é separado dos alunos do 1º ano. A professora volta a ajudar Thiago, pois todos já estão no segundo caderno e ele não terminou ainda o de Ciências. A professora decide trocá-lo de lugar e o deixa frente ao quadro.

Thiago pede para ir ao banheiro e vai sozinho. A professora fazia a leitura individual no quadro quando o menino voltou à sala dizendo que havia feito suas necessidades, motivo pelo qual ela vai ao banheiro com ele para verificar se havia feito sua higiene corretamente. Como não havia feito, tornou-se necessário trocar sua roupa íntima que estava suja. Durante o tempo em que a professora se ausentou da sala, as outras crianças ficaram sozinhas. Chegou a hora do recreio e Thiago interrompeu o exercício do caderno de Ciências.

Após o lanche, as crianças foram ao parque e Thiago brincou no roda-roda e no escorregador. Ao retornar à sala, Thiago continuou a fazer o caderno de Ciências, concluindo por volta das 16h30min. Enquanto isso, os outros alunos respondiam o caderno de Português que, no caso do Thiago, foi copiado pela auxiliar de classe para ele. A professora fez a correção do caderno de Português no quadro, coletivamente, inclusive o Thiago.

Na aula de Matemática, sobre o assunto *quem vem antes e quem vem depois* do número, os alunos responderam uma atividade. Mas, Thiago teve dificuldade para responder a essa atividade. A professora colocou os numerais de 0 a 20, no quadro, e a cada questão ela solicitava que o aluno mostrasse no número da questão, o numeral que estava depois e o outro antes dele. Por exemplo, ela pedia para ele localizar o número 13 e perguntava qual vinha depois. Ele se confundia e mostrava o número 12.

Observação dia 04 de março de 2017

Nesse dia, o aprendizado foi nas disciplinas de Português, Ciências e Histórias, adotando a docente os procedimentos habituais de questionamentos individuais e coletivos, atividades envolvendo exercícios do livro a serem respondidos no caderno. Na disciplina Português, as atividades se voltaram para a leitura e identificação de palavras e figuras iniciadas com a consoante **c**; em Ciências, foi discutida a lenda da Cuca (personagem de uma obra da literatura infantil); e, em História, a temática foram os símbolos da Páscoa, sendo pedido aos alunos para pesquisar, recortar e colar figuras que representassem tais símbolos, além de fazer leitura de obras de arte, identificando sua autoria e quem era a personagem pintada.

Na observação do aluno Thiago, registrou-se que ele chegou às 13h acompanhado pelo pai, a mãe e seu irmão. Como já havia tocado para o início das aulas, o menino foi direto para sala, guardou a lancheira, pegou o lápis e a agenda e começou a copiar, isto às 13h15min. Às 14h05min todos já haviam terminado menos Thiago. A professora explicou, no quadro, como realizar a tarefa de Português no caderno, dando às crianças até às 14h30min para resolvê-la. Pontualmente no horário combinado, a professora fez a correção no quadro com a participação de todos, enquanto Thiago continuava a escrever no caderno.

Às 15h10min a professora entregou os livros de Linguagem, História e Ciências, informando que levassem para casa e estudassem o conteúdo, pois as provas iriam começar na semana seguinte. Somente às 15h30min Thiago acabou a tarefa e todos foram ao recreio. Nesse dia, Thiago sentou com mais dois meninos e comeu todo o seu lanche. As duas crianças brincam entre si, mas Thiago não interagiu com elas. Ele acabou seu lanche, arrumou a lancheira e pediu a uma das auxiliares para colocar a lancheira em suas costas e, em seguida, para brincar no parque. A auxiliar o levou junto com outras crianças e ele correu para o escorregador, depois pediu para ir ao roda-roda, sem interagir com os colegas. Ele saiu do

parque, brincou sozinho no pátio, andou de um lado para outro, abraçou a si mesmo, balançou os braços e, ao som do toque da sirene, correu para formar a fila e, sem furá-la, vai para o final e retorna à sala de aula. No caminho, recebeu um beijo da moça da cantina.

Ao chegar à sala, Thiago pediu para ir beber água. A professora deixou e ele foi sozinho. Ao retornar, a professora explica a tarefa do livro de Ciências que é sobre uma tela na qual aparece a personagem Cuca do Sítio do Pica-pau amarelo. Ela fez algumas perguntas: “*qual o nome do personagem que aparece na tela?*”, “*em qual programa ela aparece?*”, “*em que ano foi pintada a tela?*”, “*quem pintou a tela?*”. Enquanto todos se mostraram eufóricos para responder, Thiago brincava distraído, depois ele levanta e vai em direção à porta. A professora vai ao seu encontro, fica à sua frente e pergunta para onde ele ia. Ele responde ii, e ela diz que pode ir fazer xixi. Quando o menino retorna, as outras crianças estavam guardando o livro de Ciências, o que foi observado por ele que fez menção de guardar o livro também, mas desiste e começa a folheá-lo. A professora escreveu uma atividade de Ciências no quadro, quando Thiago levanta de novo e vai até a professora e aponta para o bumbum e diz ii. Ela diz: “*xixi você já fez, volte para o seu lugar*”.

Ele volta, mas não senta e vai até a professora novamente aponta para o bumbum e diz ii. Um colega interfere, dizendo “*professora, ele quer fazer outra coisa*”. A professora rebate: “*Deixa ele dizer*”. Ela pediu que ele dissesse qual era sua necessidade, ao que ele disse ôô. A aluna Luiza diz que “*ele sabe dizer*” e João confirma que “*claro que ele não é burro*”. A professora permitiu que ele fosse ao banheiro sozinho, pois a auxiliar estava no recreio com a outra turma. Thiago aproveitou para descer as escadas, porém a aluna Maria percebeu e comunicou à professora que foi imediatamente à sua procura.

Ao voltar para a sala, a professora explica para a turma que Thiago tinha ido ao banheiro do andar de cima, como este estava ocupado, ele desceu para usar o banheiro do andar de baixo. A professora continuou escrever o assunto sobre os símbolos da Páscoa. Uma vez que Thiago ainda não havia guardado o material, durante a distribuição dos cadernos de História a docente solicita que ele guarde os materiais na pasta. De pronto, o aluno levantou e atendeu ao que lhe fora solicitado. Em seguida, pegou o caderno e começou a escrever, embora o fizesse na página errada, por isto apagou e recomeçou tudo novamente. Parou e ficou distraído, parecendo distante, longe do ambiente que o cercava. A professora indagou: “*já terminou?*”, “*está sonhando?*”. E, em tom de brincadeira, fala “*não, sonhe não, Thiago*”.

Assim, ele voltou a escrever, parou, brincou, se distraiu mais uma vez e só retornou a escrever quando a professora o interrompe com a mesma pergunta: “*já terminou?*”. Ele

escreveu mais um pouco. De repente, passou um helicóptero sobrevoando a escola e, devido o barulho, todos se agitam. Thiago foi até a janela para ver o helicóptero, porém a professora diz para ele voltar para o seu lugar. Ele voltou sorrindo e apontando para o alto. A professora sentou ao seu lado para orientá-lo. Desse modo, ele concluiu a tarefa sem se distrair e sem parar para brincar.

Observação dia 09 de março de 2017

Constatou-se nessa observação, a realização de provas individuais, o que foi feito no primeiro momento da aula, somente com o aluno Thiago. A prova de Português foi adaptada, pela professora, para que o menino pudesse fazê-la e aplicada antes dos colegas para que ela o auxiliasse. Enquanto isso, os outros alunos escrevem na agenda, respondem sete questões no caderno de Matemática, sobre: entre, mesmo sentido, sentido contrário, alto, baixo, grosso, fino, numerais até 50, curto e longo. Ao terminar a prova, Thiago saiu da sala sem pedir e foi repreendido pela professora.

Após o término da avaliação, na disciplina Português, a professora continuou o assunto sobre leitura e identificação de figuras correspondentes a figuras iniciadas com a consoante **c**. Na matéria sobre encontros vocálicos, a docente solicitou às crianças para circulá-los nas palavras, abordou, ainda, o uso do sinal gráfico til (~) nas palavras nas quais ele se fazia necessário, escrevendo o nome de figuras terminadas em **ã** e **ão**, bem como identificar o plural das palavras com estas terminações, completar frases com o nome das figuras apresentadas no quadro e palavras na brincadeira de adivinhações, escrever palavras iniciadas com **f** e **v**, ler um texto.

Na aula de Matemática, as crianças identificaram a posição de figuras, ou seja, se estas estavam viradas para o lado direito ou o esquerdo. Ainda, escrever os numerais que vem antes e depois de cada numero indicado pela professora.

Como de costume, no recreio, Thiago não interagiu, ficou distraído, caminhando de um lado para outro. Nenhum colega se aproximou para brincar com ele, nem as auxiliares interferiram. Ele gosta de brincar no recreio no roda-roda, mas sempre fica esperando que a auxiliar Ivete o chame para poder ir brincar no parque.

Após o recreio, a professora aplicou a prova com a turma, dando uma prova igual a Thiago, que olhou para prova, olhou para os colegas, levantando para ver as respostas daqueles que estavam sentados ao lado. A professora explica que não pode. Ele vai ao seu

encontro, abraça-a e ela corresponde. Ele tenta novamente ver a prova dos colegas, só que, dessa vez, eles viraram para que Thiago não visse a resposta.

Observação dia 14 de março de 2017

Nesse sexto dia de observação, verificou-se que os alunos estudaram encontro consonantal na aula de Português e leitura do livro paradidático, em voz alta e feita individualmente, prosseguiram pesquisando sobre os símbolos da Páscoa, como conteúdo de História e, na Educação Física, trabalharam o equilíbrio e a coordenação motora, com a repetição do exercício que exigia andar sobre uma linha, saltar, sacudir as mãos, andar de costas com as mãos no chão, bater as mãos na frente do corpo e atrás.

No caso de Thiago, que contou com a ajuda de uma coleguinha para achar a página da gramática que falava sobre o encontro consonantal, foi-lhe passada a leitura da ficha da família silábica **b**. Enquanto a professora explicava, ele brincava com o estojo e o lápis. As crianças procuravam os encontros consonantais no texto que a professora escreveu no quadro, respondendo coletivamente. Thiago continuava brincando. Depois, todos responderam à atividade na gramática e Thiago foi auxiliado pela professora na tarefa de circular palavras com encontros consonantais **br, gr, fr, pr**.

Durante a chamada para marcar a presença, quando menino responde **tete**, os colegas riram e o imitaram, o que levou a professora a chamar a atenção das crianças que pararam com a brincadeira. A professora prosseguiu com a chamada. Thiago pega uma cartela de figuras adesivas e um colega tenta ver o que ele tem nas mãos, mas ele escondeu, repetindo “*não, não, não*” e escondendo o objeto atrás das costas. Maria o defende, pedindo “*deixe ele brincar. Ele não sabe falar. Ele nasceu com uma doença que não sabe falar*”. Em face de tais argumentos, o colega pediu para ver e ele mostrou a figurinha. A outra criança tenta brincar com Thiago, mas ele não corresponde. A professora retoma a leitura com ele, que a abraça e beija. Ela pede que ele mostre as sílabas **ba, be, bi, bo e bu**. A professora fez a leitura do paradidático e todos a acompanham, somente Thiago brincava, fazendo algum barulho ao folhear o livro.

Durante a aula de Educação Física, ministrada pela mesma professora de classe, Thiago observava os colegas e tentava imitá-los. Em seguida, a professora brinca de estátua, mas ele não entendia que não podia se mexer e mudar de lugar enquanto a professora

estivesse frente à turma, somente quando virasse de costas. Para finalizar, as crianças brincaram de coelhinho sai da toca. Essa brincadeira ele compreendeu e participou.

Observação dia 23 de março de 2017

Nessa observação, verificou-se novamente que, na aula de Português, a docente abordou sobre encontro consonantal. Na aula de Artes, a professora ensinou à turma a fazer um pássaro de papel usando a técnica da dobradura. Quanto ao Thiago, notou-se que ele copiou mais rápido o que estava escrito no quadro, sem precisar do acompanhamento da professora para executar a tarefa relativa ao encontro consonantal. A professora explicou que aquele assunto não seria cobrado do aluno, apenas a família do **b** ao **h**. Segundo ela, o menino só copiava para fazer a atividade igual aos outros alunos, mas ele não conseguia acompanhar.

Um colega pegou um brinquedo e, de forma inesperada, Thiago interagiu com esse colega, possivelmente pelo fato desse brinquedo ser o martelo do personagem Thor. Durante a aula de Artes o aluno ficou impaciente, porque não conseguia sozinho realizar a dobradura. Assim, ele a toda hora levantava para pedir auxílio à professora que o mandava voltar para seu lugar: “*sente e tenha paciência, que você consegue*”. Quando ele sentava, ela ia até a sua mesa e o orientava, mas Thiago só conseguiu acompanhar o processo, apesar de a professora mostrar o passo a passo, depois do terceiro passo.

Observação dia 28 de março de 2017

Esse foi o último dia de observação no Colégio Pedro Paulo, e nele se viu repetir o mesmo assunto na disciplina Português, com a retomada do tema encontro consonantal e o uso da repetida metodologia de procurar a sequência de duas ou mais consoantes nas palavras de um texto. Complementou-se a atividade com um ditado feito pela professora e a leitura individual, em voz alta, do livro paradidático. No ensino da Matemática, a docente trabalhou os numerais de 0 a 60, em tarefa de complementação daqueles que faltavam na sequência proposta como exercício.

No entanto, Thiago não quis fazer as atividades, fechando a todo o momento a agenda para não copiar e só abrindo-a quando a professora se aproximava. Durante o ditado, ele ficava repetindo à maneira dele as palavras que a professora ditava e copiava, no caderno, olhando pelo dos colegas. Observa-se que, quando não conseguia realizar uma tarefa, recorria

ao colega, sentado ao seu lado, e tentava copiar o que este estava fazendo. Thiago só concluiu a agenda com a chegada da auxiliar de classe, a qual o orientou até a hora do recreio, momento em que ele ficou o tempo todo no parque, brincando em seu brinquedo preferido: o roda-roda.

Ao voltar para sala, ele participou da aula de Matemática e fez a atividade proposta pela professora, que consistia em escrever os numerais que estavam faltando. A professora auxiliou Thiago durante toda a execução dessa atividade, pois o aluno não conseguia identificar sozinho que número deveria escrever. A docente escrevia em uma folha e ele repetia escrevendo no caderno. Desse modo, foi encerrada a etapa da observação naturalista em meio às reflexões sobre a promoção da inclusão, nas duas escolas, ou seja, ao acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso das crianças com TEA.

3.1.3. Síntese reflexiva sobre as observações

Considerando os dados obtidos nas observações realizadas nas duas escolas, constatou-se que, receber um aluno com TEA, constitui um processo desafiante, “uma experiência expressa na linguagem e na produção de sentidos, na busca por estratégias e materiais de trabalho e intervenção pedagógica [...]” (Brande & Zanfelice, 2012, p. 46). Assim, foi possível observar que as professoras, tanto da Escola Padre Miguel quanto do Colégio Padre Paulo, levando em consideração a inclusão escolar, seguindo as legislações dos órgãos governamentais, têm rotinas definidas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, propondo que eles realizem as mesmas atividades que seus pares. À exceção da aluna Marta que possui material didático diferenciado, os outros dois alunos observados (Thiago e Maria) usam o mesmo adotado para a turma.

Quanto às práticas pedagógicas, as professoras organizam atividades individuais e coletivas, mas somente as docentes da Escola Padre Miguel realizam atividades diferenciadas para as alunas com TEA, inclusive no período em que se realizou a observação, Marta e Maria frequentaram uma sala de apoio. Ressalte-se que, no Colégio Padre Paulo, as adaptações observadas foram somente na prova de Português aplicada ao aluno Thiago. No suporte a esses alunos, uma auxiliar acompanha as crianças em alguma atividade, ainda que no Colégio Padre Paulo, isto se limitasse basicamente ao acompanhamento na ida ao banheiro ou ao recreio.

Acerca do assunto, Gomes e Mendes (2010) asseveram que, em relação ao esse suporte fornecido por profissionais de apoio aos alunos com TEA, um dos benefícios disto

reside no fato de flexibilizar a participação desses alunos nas tarefas da turma e, especificamente, em situações em que eles apresentam dificuldades em realizá-las. Não obstante, os referidos autores fazem o seguinte alerta:

Para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança ao meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco de auxiliar tornar-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar (Gomes & Mendes, 2012, p. 392).

Considerando o pensamento de Cancino (2013), quando este afirma que educar é envolver todos os aspectos da vida do aluno, desde acolher suas necessidades mais básicas até outras que vão além da educação formal, a escola precisa estar atenta para o fato de que o aluno com TEA tem necessidades educacionais individuais próprias e específicas. Para que esse aluno possa usufruir das experiências de aprendizagem explícitas à sua socialização, sua satisfação requer uma atenção pedagógica individualizada.

Nessa discussão, Freitas (2008) explica a importância de se promover estratégias de aprendizagem desafiadoras e estimulantes, processo este facilitado pela articulação de um currículo escolar flexível, permeado por conteúdos de interesse dos alunos. Para essa autora, visto a relevância e a complexidade da estruturação e aplicação das estratégias de ensino para a viabilização de uma aprendizagem que respeite as diferenças, a avaliação também precisa ser transformada. Em outros termos, significa que o processo avaliativo deve superar seu papel tradicional difundido na prática de seleção e exclusão escolar, mas, articulando-se de forma diferenciada, sirva de estruturador dos elementos que subsidiarão e darão continuidade ao fazer pedagógico.

Portanto, a prática pedagógica, de acordo com Freitas (2008), deve organizar as intenções e as atividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele. Para tanto, ao docente é requerido individualizar suas informações e explicações, as atividades e o trabalho com os alunos para a sala de aula e para casa, a observação e a avaliação.

Por outro lado, é necessário prestar atenção que individualizar os percursos de aprendizagem não significa abandonar a interação entre os pares, mas possibilitar que essa relação facilite a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos. Por fim, é válido lembrar, segundo Sanches (2011), que a escola inclusiva não se constrói sem se

introduzir, na sala de aula, metodologias diferentes daquelas em que se considerava que todos os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo.

3.2. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Na análise qualitativa, em cada escola em análise, foram entrevistados três grupos distintos, formados por coordenadoras, professoras e pais, tendo, de modo geral, o objetivo de recolher informações sobre o processo de inclusão de uma criança com TEA numa classe do ensino regular de escolas pertencentes à rede privada. As entrevistas utilizadas, nesta pesquisa, foram designadas em cinco blocos distintos:

- Bloco A - Legitimação e motivação da entrevista;
- Bloco B - Caracterização do entrevistado;
- Bloco C - Caracterização dos grupos de alunos - entrevista com professoras; caracterização da instituição em seus aspectos estruturais físicos e de pessoal - entrevista com coordenadoras; caracterização da criança – entrevista com pais;
- Bloco D - Inclusão da criança em estudo/ criança com TEA;
- Bloco E - Problemáticas percebidas pelo/a entrevistado/a.

Cada bloco teve objetivos específicos. O bloco A, legitimação da entrevista, pretendeu esclarecer a/o entrevistada/o sobre a natureza do estudo a realizar, motivá-la/o para a entrevista e garantir a utilização de critérios éticos na sua aplicação. O bloco B teve por objetivo obter dados pessoais e profissionais das/o inquiridas/o. O bloco C recolheu dados que permitiram caracterizar o grupo/ turma, a instituição em seus aspectos estruturais físicos e de pessoal e o aluno com TEA sob a perspectiva de seus pais. No bloco D a finalidade consistiu em recolher dados que permitissem fazer o levantamento do processo de inclusão da criança com TEA. Por fim, no bloco E buscaram-se as informações sobre a inclusão de crianças com deficiência/TEA e sobre questões não abordadas na entrevista. A apresentação e análise dos resultados encontram-se nos subcapítulos que se seguem.

3.2.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados

No primeiro grupo de questões da entrevista, após a informação de seus motivos e objetivos, de garantir a confidencialidade e anonimato das informações, com a obtenção da permissão para gravá-la, pretendeu-se recolher dados dos sujeitos envolvidos na presente

pesquisa. As denominações atribuídas a esses participantes encontram-se identificadas no Quadro 2 (cf. subcapítulo 2.5).

Em momento inicial na realização de cada entrevista, recolheram-se os aspectos de caracterização, exclusivamente de interesse profissional sobre os participantes, nomeadamente à profissão, idade, formação acadêmica e, no caso das coordenadoras e professoras anos de serviço na profissão, cujos resultados encontram-se na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Perfil dos entrevistados

Participante	Profissão/ Função	Idade	Formação acadêmica	Tempo de serviço docente
Carmem	Coordenadora	40 anos	Pedagogia Psicopedagogia	18 anos
Edna	Coordenadora	47 anos	Serviço Social Pedagogia Psicopedagogia	20 anos
Rita	Professora	49 anos	Pedagogia	16 anos
Gleide	Professora	39 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia Especialização em Pedagogia Pós-graduação em AEE (cursando)	6 anos
Flávia	Professora	32 anos	Pedagogia Psicologia (inconcluso)	13 anos
Carlos*	Engenheiro/ Professor	44 anos	Engenharia Civil Licenciatura em Física	
Marisa**	-	32 anos	Publicidade	

Obs.: *Pai do aluno Thiago; ** Mãe das gêmeas Marta e Maria.

Esses dados iniciais, em relação às coordenadoras e docentes, a idade varia entre 32 a 49 anos, quanto aos progenitores, a idade é de 32 e 44 anos. Todos os participantes possuem formação de nível superior. Com referência às informações obtidas nas entrevistas com as coordenadoras e professoras, fica demonstrado, no que se relaciona à qualificação profissional, que estão capacitadas para o exercício da docência, confirmando o cumprimento da Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que considera e define como profissional da Educação, o indivíduo dotado de uma formação específica para o trabalho educativo em suas diversas modalidades, cujos caminhos da formação dar-se-ão, preferencialmente, em cursos próprios de Ensino Superior. Ainda do ponto de vista da formação, à exceção da professora Flávia, as demais têm cursos de pós-graduação.

Restringindo-se às entrevistas das coordenadoras e professoras, o tempo de exercício médio, destas respondentes, na docência, é de 14,6 anos, denotando-se que a maioria delas detém experiência na profissão e somente a professora Gleide está na fase inicial da carreira docente. Nesse bloco de questões indagou-se sobre a trajetória profissional, observando-se que todas sempre atuaram na área da educação, a coordenadora Edna concomitantemente com o trabalho no campo do Serviço Social.

Essa unanimidade não houve na questão relativa à experiência com crianças com deficiência /TEA, uma vez que a coordenadora Carmen negou ter tido esse tipo de experiência, tampouco quanto a ter feito algum curso na área de inclusão, diferentemente das demais que afirmaram participação e, tal como relatado pela coordenadora Edna, em “seminários, cursos sobre o TEACCH, o PECS, que é um sistema alternativo de comunicação, eu também fiz pra gente poder tá mais próximo”. Especificamente cursos versando sobre autismo, foram feitos somente pela professora Rita e a coordenadora Edna, esta destacando:

Palestras, um congresso com autismo [...], mas eu sempre tô em contato, fazendo leituras, principalmente focada dentro das características que eu encontro dentro da escola, porque, numa forma geral, o autismo, cada autista é um autista. Então, eu procuro ver os meus autistas e pesquisar mais focada neles [...].

Buscou-se ainda saber sobre a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na escola regular a partir da visão das coordenadoras, professoras e dos pais das crianças com TEA. As respostas variaram de “difícil de aceitar” (Carmen), “importante” (Edna), “necessária” (Gleide), “um aprendizado lento” (Flávia), “aceitável” (Rita), “um desafio” (Carlos) e “um processo em construção, ainda tem muito a se caminhar” (Márcia). Nesse ponto, merece destaque a seguinte fala de Carlos, que se transcreve a seguir:

A inclusão não é fácil. Eu não conheço nenhuma escola, vamos dizer assim, onde esses quatro pilares [acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso] estejam 100% certos. E falando do acesso, você vê hoje escola que não aceita ah... é contra, mas encontra uma forma de burlar a lei. O tema inclusão é um tema que requer e vai gerar muitos estudos.

Aqui, cumpre mencionar o art. 8º da Lei nº 7.853/89, de acordo com o qual qualquer gestor ou diretor de escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de um a quatro anos. Por isso, considerando a lei, quando se procura identificar os elementos propulsores de políticas de inclusão escolar, encontra-se que estas têm como seu princípio fundamental que as escolas devem acolher todas

as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Mas, fazendo coro às vozes de alguns participantes, a exemplo do que falou Carmen quando esta mencionou que *“há uma grande dificuldade na hora de aceitar essa inclusão”*, Ferreira (2005, p. 144) revela que:

Quando um aluno, diferente do ideal esperado pela comunidade escolar, é matriculado na escola, ele gera desestabilização do sistema, sistema que é pouco flexível na medida em que tem uma estrutura que não oferece muita abertura para ações segundo as necessidades específicas de cada criança.

Esse ponto, ressaltado por Ferreira (2005), se reproduz na prática das investigadas que, excetuando a professora Rita, em sua maioria afirma não se sentir preparada para ensinar crianças com deficiência, no caso em estudo, da criança com autismo, pois, como cita a professora Flávia: *“Uma coisa é você trabalhar com as crianças, outra coisa é você trabalhar assim... Queira ou não eles [os autistas] necessitam de... Uma necessidade a mais, mesmo que a gente tenha assim... Vontade, mas ele necessita [...]”*.

Considerando a formação das profissionais investigadas, cumpre lembrar o art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), que determina para o cuidado e o atendimento ao aluno com deficiência, o egresso desse curso deverá estar apto a:

V- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos em suas relações individuais e coletivas; [...].
X- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, etno-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Para Jesus, Baptista e Victor (2005), a possibilidade de desenvolver um processo de inclusão na escola deve se assentar na compreensão de que não é a deficiência da criança que traça seu destino, mas o modo como esta é significada, e como em decorrência se dão sua educação e os cuidados que recebe.

3.2.2. Análise categorial das entrevistas

As questões dos roteiros das entrevistas foram classificadas de acordo com os blocos, fazendo-se o agrupamento analógico como categorias que se desmembram do texto em subcategorias como eixo de análise, conforme se demonstra no Quadro 3.

Quadro 3- Categorias e subcategorias de análise da fala dos entrevistados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente físico e educacional • Recursos humanos • Estratégias para a inclusão
Caracterização do grupo/ da criança com TEA	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da turma • Perfil do aluno com TEA
Processo de inclusão educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes escolares • Sistema de apoio • Aquisição de competências • Dificuldades específicas de aprendizagem • Expectativas
Problemáticas percebidas	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupações explícitas • Reflexões finais

Inicia-se a análise com a categoria referente à Caracterização da Escola, com suas principais subcategorias identificadas no inquérito por entrevista aos sujeitos participantes, seguindo-se as demais categorias apresentadas no Quadro 3.

3.2.2.1. Caracterização da Escola

No tocante à subcategoria **Ambiente Físico e Educacional**, as questões foram respondidas exclusivamente pelas coordenadoras das Escolas. Assim, segundo a descrição feita por Edna, a Escola Frei Miguel existia há 34 anos, tendo começado com outro nome e em local próximo, apenas com a Educação Infantil, ampliando-se para o Ensino Fundamental Menor e Maior, atualmente para o Ensino Médio, ofertando, portanto, do Maternal até o 3º ano do Ensino Médio. Considerando a idade dos alunos, essa coordenadora identifica que a faixa etária é compatível com a série cursada, isto em se tratando das crianças “*ditas normais*”, porém, dentre aquelas “*com dificuldades, temos crianças de seis anos, de quatorze anos e, mais ou menos, onze [alunos], entre onze e doze [anos], nesta faixa*”.

As atividades escolares são desenvolvidas em um complexo formado por três prédios destinados a cada um dos desses níveis de Educação. Nos dizeres de Edna:

Toda acessibilidade possível aqui tem. A inspeção já veio aqui, já observou que tem acessibilidade, tanto em rampas, acesso desde a entrada, tanto pra salas de aula. Nós temos os laboratórios, laboratório de informática, laboratório de robótica, laboratório de ciência [...]. A área é enorme... e atende o aluno desde o início, desde o maternal, até o ensino médio, até o último grau dela.

As condições do ambiente no que tange à questão da acessibilidade, consoante o que determina o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), devem focar na eliminação não somente das barreiras didáticas, mas também arquitetônicas, para que a escola da rede regular possa atender à diversidade dos alunos. O pressuposto básico da Educação Inclusiva é a conformidade do ambiente escolar, tanto nos aspectos materiais (adequação de seu espaço, dos equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação docente, às necessidades de seus alunos.

Assim, no espaço da Escola Frei Miguel, que atende cerca de 1.200 alunos, o trabalho educacional se desenvolve numa linha sociointeracionista, baseada em Vygotsky. Ao assumir a perspectiva desse educador, a Escola é chamada a adotar a visão de que se existem problemas também existem possibilidades, qualquer que seja a limitação do indivíduo. Não se pode deixar de notar que, conforme a teoria de Vygotsky (1997), a criança se desenvolve pela linguagem, como expressão do pensamento e considerada pelo autor como a mais importante das funções de representação.

A linguagem quer falada, quer escrita, implica possibilidades de diálogos, de interação verbal, de contato e manipulação dos mais variados portadores de textos, tais como os contos. Por essa razão, na Educação Infantil da Escola Frei Miguel, como citado por Edna, o ensino abrange a “*contação de histórias, para a contextualização*” (Edna). A mesma respondente ressalta a lógica matemática como objeto de estudo no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, as oficinas como estratégias de ensino e aprendizagem, principalmente da Redação. Além disso, buscando os estudos de forma prática, a Escola estimula a participação dos alunos em campeonatos de robótica e em outras olimpíadas brasileiras.

Em relação à Escola Padre Paulo, a coordenadora Carmen revela que esta iniciou suas atividades há 19 anos e “*tem salas de aulas, salas de leitura, área de recreação, parque para recreação, mictório, piscina, quadra de esporte*”, para atender do pré-maternal, “*que é criança com dois anos, ao terceiro B que é adolescentes ou adultos considerados com dezoito anos*”, num total de 800 alunos. Nesse aspecto, segundo essa entrevistada:

Aqui a gente recebe, na verdade, pra entrar no maternal já basta andar... Andou, aí... Então assim, andou, já entra. Então, nós tivemos recentemente o nosso mascote. Tinha 1 ano e 4 meses, veio de fralda mamadeira, chupeta e tudo, mas já andava. Então andou, porque se não andar a gente recomenda o berçário porque precisa de braço né, e aqui precisa andar porque a criança não vai ficar no braço. E até a idade, mais ou menos, de dezesseis, dezessete anos, a média do ensino médio (Carmen).

A Escola oferece a esses alunos, além do ensino em sala de aula, vários projetos voltados para religiosidade, educação pessoal, projetos familiares, incluindo aqueles para o

bairro e à comunidade. Porém, a respondente Carmen não fez nenhuma menção às condições de acessibilidade arquitetônica, conforme determinações e recomendações técnicas da NBR 9050/04 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Pela referida norma, um espaço acessível é aquele que proporciona às pessoas com deficiência, condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. A impossibilidade de utilizar com segurança e independência as edificações, por todas as pessoas, denota o quanto se está longe da inclusão do aluno com deficiência no sistema educacional.

Buscando saber sobre o quadro funcional das Escolas, na subcategoria **Recursos Humanos** registra-se que, na Escola Frei Miguel, a respondente não soube informar o quantitativo de professoras, ressaltando apenas ser “*muita gente*”. Sobre as auxiliares de classe, esclarece que:

A gente coloca mais nas séries mais iniciais. Na educação infantil, todas as salas têm auxiliares, para uma fase da criança de desenvolvimento que necessita um olhar mais atento à criança. No ensino fundamental menor, até o terceiro ano, tem auxiliar. Do quarto ano em diante, eles já são turmas mais de produção, aí já não tem auxiliar, é o professor juntamente com a turma. O fundamental maior não tem, nem no médio. A gente coloca na educação infantil até mais ou menos o terceiro ano (Edna).

A Escola Padre Paulo conta com, mais ou menos, 75 funcionários, entre professores e demais servidores que desempenham diversas tarefas para o funcionamento da instituição. Especificamente as auxiliares de classe, estas são seis. O fato dessa Escola, assim como a Escola Frei Miguel, contar com o apoio de auxiliares de classe, representa uma alternativa para atender às demandas das crianças mediante um trabalho com as diferenças individuais, de modo a garantir, de acordo com Ferreira (2005), o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Em se tratando da subcategoria **Estratégias para a Inclusão**, a coordenadora Carmen, profissional que desenvolve o trabalho de inclusão da criança com TEA há mais de três anos, informa que, na Escola Padre Paulo, não existe nenhuma criança com deficiência física, mas cinco, em média, com deficiência intelectual, dentre as quais, de acordo com essa respondente, nenhuma comprovadamente com autismo. A esse respeito, recorre-se à Catrola (2010, p. 13) para explicar que:

Na atualidade, o autismo não se diagnostica até que as crianças tenham entre dois e três anos, porque geralmente os pais e os pediatras não reconhecem os sintomas antes dessa idade. Em consequência, normalmente não se faz um estudo médico nas crianças com autismo antes do final do terceiro ano e, por conseguinte, não podemos tirar conclusões sobre o autismo na infância.

Gomes e Mendes (2010) advertem para o fato da falta de um diagnóstico referencial mais preciso, pode levar as crianças com autismo a serem enquadradas na categoria de condutas típicas por causa de determinados comportamentos característicos do transtorno, ou ainda na categoria de deficiente intelectual, em função do alto índice deste tipo de deficiência relacionada também ao autismo.

Relativamente a haver limite de aluno com deficiência em cada sala de aula, a Escola Padre Paulo segue as determinações do Conselho Estadual da Educação (CEE) que, conforme a coordenadora Carmen, estabelece um por turma. Na verdade, de acordo com a Portaria nº 0055/2015, da Secretaria de Estado da Educação:

Art. 13 A matrícula de alunos com necessidade de atendimento educacional especializado em razão de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deve ocorrer a partir dos 06 (seis) anos de idade e deve observar, além do contido na Resolução nº 007/2014/CEE, os seguintes parâmetros:

I. Número máximo de dois alunos por turma, apresentando, preferencialmente, a mesma deficiência [...].

§ 3º Nos casos de alunos com surdez será permitido o número máximo de 5 (cinco) alunos por turma inclusiva a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, desde que haja presença de um intérprete em sala de aula.

Há de se notar ainda o descompasso entre o que propõe a lei e a prática escolar, uma vez que a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que as escolas do ensino regular devam matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários, mas na matrícula desse aluno na Escola Padre Paulo, o critério adotado é o apoio dos pais para a escola, no sentido de que:

[...] tenha essa equipe que ajuda a criança, tenha o que é necessário, o fono [fonoaudiólogo], psicólogo, psicopedagogo e, de acordo com a necessidade, o pai tem que se propor também a ajudar, não só deixar que a instituição trabalhe com a deficiência (Carmem).

No caso do aluno Thiago, ele é acompanhado por profissionais especializados, tais como um fonoaudiólogo “desde os dois anos e oito meses” (Carlos), um psicopedagogo, que o ajuda no desenvolvimento escolar, e um psicólogo que, levando em conta as características do menino, o pai acredita não ser importante. É pertinente enfatizar que Carlos faz parte da CAPASE, um “centro especialista só em autismo, associação sem fins lucrativos, mantida pelo dinheiro de cada pai, ou seja, cada pai é que mantém a CAPASE através de uma

contribuição”. De igual modo, Márcia, mãe das gêmeas Marta e Maria, que frequentam a Escola Frei Miguel, participa da APASE, associação que existe há, no máximo, um ano e meio.

Sobre a APASE, nas explicações de Márcia, essa é uma associação cujo objetivo inicial consistiu em montar um centro para poder atender essas crianças por meio de uma terapia integrada com *“fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, [...] pra que eles se comuniquem e pra que o trabalho flua melhor, porque quando tá numa clínica, às vezes, é mais complicado você ter todos os profissionais numa mesma clínica”*. Além disso, a Associação patrocina palestras voltadas para os pais, que pagam uma taxa para arcar com as despesas com os profissionais e a manutenção do centro. Essa participação dos pais certamente é necessária e importante, pois ajuda a reduzir a solidão dos familiares na assistência à criança com TEA.

Mas, a despeito de serem importantes tanto a boa-vontade dos pais quanto o apoio de diferentes profissionais para a inclusão educacional das crianças com NEE, dentre as quais se encontram aquelas com TEA, este processo poderá falhar se não vier acompanhado do apoio pedagógico que reconheça e responda às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, Freitas (2008) considera como sendo imprescindíveis as atitudes e os comportamentos, em especial dos professores e demais alunos, que visem à superação de barreiras à permanência dos alunos com NEE nas classes comuns. Essa particularidade é evidenciada no relato de Carmen ao dizer que as crianças com NEE, na Escola Padre Paulo, têm bom relacionamento com seus pares e funcionários, não havendo rejeição e sim apoio por parte de todos.

No percurso investigativo constatou-se que, na Escola Frei Miguel, no período em que se realizou a pesquisa, em torno de dezessete crianças com autismo, cinco crianças com síndrome de down, um aluno com baixa visão e três com perda auditiva estavam ali matriculadas. Segundo Edna, fora desse quadro existem as *“crianças com TDH, com dislexia [...] que precisam de um atendimento também diferenciado”*. No ato da matrícula, o único critério é a entrevista com a criança feita pela coordenadora e a psicóloga, para saber qual dificuldade ela apresenta.

No tocante ao limite de aluno com deficiência, por sala de aula, essa Escola, em atendimento à legislação, efetua matrícula, no máximo, de dois alunos por turma, alegando que não há condição do professor atender um número maior. Assim,

[...] *hoje, não é a vaga, é o atendimento, embora o Ministério Público esteja sempre de olho pra ver a negativa da vaga. Mas, mais importante do que a negativa da vaga é saber se essa criança tá sendo atendida, porque quando o pai coloca na escola não quer só a vaga, ele quer que aquela criança desenvolva, cresça, aprenda. Então, quer atendimento, ele quer saber o que é que a escola tem pra oferecer para o filho dele* (Edna).

Pelo discurso de Edna, também é possível descobrir que, na relação entre as crianças com deficiência e os demais alunos e funcionários, exige-se “*que elas sejam tratadas como os demais, com as mesmas regras, com as mesmas punições*”. Em se tratando de alguma intercorrência envolvendo essas crianças, após saber o motivo, verifica-se qual intervenção se torna necessária, incluindo a conversa com os pais. Correia (2015) assinala ser importante não encorajar comportamentos inadequados, mas a desaprovação deve ser do conhecimento e consentimento dos pais para que possam ajudar as crianças a modificar suas condutas.

Considerando que a criança com deficiência quer ser tratada como as demais, no caso desta precisar de material específico, fato que umas aceitam e outras não, para aquelas a coordenadora, geralmente, coloca o material que necessitam para seu desenvolvimento juntamente com o material da turma, para que se sintam como seus pares. “*Então, quanto mais a gente fizer com que isso seja natural, que o trato seja como com todos os demais, mais a gente consegue incluir*” (Edna). Além disso, outras estratégias são adotadas, como ajustes de horário e de atividades que possam despertar e manter o interesse da criança, a fim de que permaneça mais tempo em sala de aula. Conforme apresenta Sanches (2005, p. 132):

A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais [...], tendo por base estudos de caso realizados em quinze países [...], apresenta exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para construir classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogêneo e o ensino efetivo. Tudo isto para se fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva.

A inclusão escolar integra um movimento que busca outros modos de conceber o conhecimento, promovendo uma releitura dos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, a coordenadora Edna afirmou ter dificuldade em lembrar quantos anos trabalhava com a inclusão de crianças com TEA, mas precisou que seriam mais ou menos uns 25 anos. Segundo essa pesquisada, sua atuação remonta a período em que não se falava ainda sobre o assunto, tal como se transcreve a seguir:

Já faz bastante tempo. Só que quando a lei veio... a lei de inclusão... As escolas têm que, por obrigatoriedade, receber... a gente já recebia já há muito tempo. Então, isso não é novidade pra gente. A gente já trabalha há um certo tempo com essas crianças (Edna).

Relembra que, para o primeiro atendimento, solicitou a ajuda do CAPS, fez um ciclo de palestras seguido do movimento de sensibilização junto aos pais, aos alunos e aos professores para, só então, dar início ao processo de inclusão. Na perspectiva de Ainscow (2009), a Educação Inclusiva provoca um movimento de melhorias contínuas nas escolas, utilizando todos os recursos disponíveis, principalmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

3.2.2.2. Caracterização do grupo/da criança com TEA

Os dados obtidos permitiram conhecer as representações dos participantes e as diferentes significações que eles atribuem à condição biológica, psicológica e social das crianças com TEA a partir da **Caracterização da Turma** (Tabela 3).

Tabela 3 – Caracterização dos grupos de crianças nas escolas pesquisadas

Escola	Prof. ^a	Nº de alunos p/gênero			Idade	Deficiência	
		F	M	Total		Tipo	<i>n</i>
Frei Miguel	Gleide	15	10	25	6 a 8 anos	TEA	1
						Deficiente intelectual	1
						Síndrome de Down	1
	Flávia	13	12	25	7 a 8 anos	TEA	2
Padre Paulo	Rita	5	9	14	5 a 7 anos	TEA	1

Com base na Tabela 3, identifica-se que as turmas de sala de aula são formadas por grupos nos quais, em dois deles, predominam as crianças do sexo feminino (56%) e, no geral, a idade variando entre 5 e 8 anos. No caso das crianças com algum tipo de deficiência, é maior o número daquelas com TEA (n=4) em relação às outras deficiências. Observa-se que, diferentemente do que foi dito pela coordenadora Carmen, sobre não haver na Escola Padre Paulo nenhuma criança com diagnóstico de autismo, tanto a professora Rita quanto Carlos, pai de Thiago, revelam ser este o diagnóstico do menino.

Por oportuno, faz-se referência ao trabalho de Costa (2012), no qual a autora menciona que o autismo é mais frequente nos homens do que nas mulheres, relatando uma relação de quatro homens para uma mulher na maioria das amostras pesquisadas por Kanner. Importa ainda mencionar, no que caso do menino Thiago, que este é gêmeo, assim como Marta e Maria, mas, contrariamente, somente ele, em relação a seu irmão, foi afetado com o TEA. Acerca do assunto, Lopes (2011) esclarece que estudos realizados, em 1980, por

Folstein e Rutter, encontraram discordância em gêmeos homozigóticos, no sentido de que o gêmeo afetado com autismo seria aquele que havia experienciado dificuldade no parto. No entanto, Lopes (2011) menciona ser importante referenciar que o papel exato dos problemas peri e pré-natais, nesse transtorno, não seja claro.

No aspecto relacional desses grupos de crianças envolvidas na pesquisa, naquele da professora Rita (Escola Padre Paulo), conforme citado por ela, a interação acontece de maneira normal, buscando proteger Thiago. Nas palavras da professora Gleide (Escola Frei Miguel), seus alunos “*são muito unidos, eles gostam um do outro. Já vem desde o maternal estudando junto essa turminha. Então, tem um carinho mútuo entre eles, se protegem*”, o que também é percebido pela professora Flávia (Escola Frei Miguel), que ressalta não haver discriminação entre as crianças. Estudos realizados por Cunha (2010) evidenciam que, em sala de aula, as crianças estão sempre dispostas a ajudar os alunos com TEA, muito embora estes não gostem de muitas pessoas ao redor de si, ficando agitados ou, como se constatou durante a observação naturalista, tapam os ouvidos com as mãos.

Na subcategoria **Perfil do aluno com TEA**, Carlos fala sobre o seu filho, com sete anos de idade e diagnosticado aos três com TEA. Segundo ele, a criança:

não está no asperger, e sabemos que ele não está no severo, mas existe ainda essa dúvida em como classificar e também essa classificação pode evoluir, mas também pode o quê? Regredir a partir de que?... A partir do que o menino faz, das interações que o menino faz, dos tratamentos que o menino faz. É claro que o menino que não tem nenhum tipo de assistência, a tendência é ele regredir.

Nas tarefas escolares, Thiago conta principalmente com a ajuda do pai e da mãe, ainda de uma psicopedagoga e da professora que, conforme esclarece Carlos, não pode ser retirada desse processo, considerando que, “*enquanto ele estiver menor, a professora é fundamental*”. No tocante às atividades diárias, precisa de ajuda para “*cortar a carne, na hora do banho não precisa de ajuda, muito pouco ajuda [...]. Até mesmo na rua, ele atravessa a rua, ele olha os carros... Mínima ajuda*” (Carlos). O pai descreve o menino como sendo bastante comunicativo, ainda que não consiga usar as palavras para isto, mas expressando seu pensamento por meio de PECS, de pictogramas, também de sinais.

O fato dele não ser totalmente verbal, ainda que escute bem, conforme aponta Carlos, afeta o aprendizado do menino, nomeadamente se for temas que não sejam de seu interesse. Na opinião desse entrevistado, apesar de algumas teorias apontarem que o autismo não atrapalha o desenvolvimento escolar, isto não é verdadeiro, uma vez que a criança com TEA

“*cria uma barreira de isolamento*” entre ela e o professor. Assim, a aprendizagem em uns pontos é rápida, em outros, “*extremamente demorada*”, pois:

Toda criança, ela precisa pra aprender, ela precisa entender que aquilo ali é importante pra ela, ou se interessar por aquilo. Se você está estudando algo que não gosta, é natural, ou seja, a criança tem que ver sentido naquilo que está estudando. Se ele [Thiago] não vê sentido, fica difícil pra ele aprender. Isso, qualquer criança, típica ou não, ela precisa ver sentido naquilo, certo? (Carlos).

Por outro lado, no âmbito familiar, Carlos avalia o relacionamento de Thiago como sendo excelente e, na escola, bom com os colegas e professores, muito embora tenha uma particularidade que o pai entende ser o que o tira da linha da normalidade, “*a afinidade maior com as colegas meninas*”. De modo geral, não é um menino agitado, sem comportamento estereotipado, apenas algumas birras, que Carlos vê como coisa de criança.

Na avaliação de Rita, professora de Thiago, ele é carinhoso, tranquilo, “*tudo que a gente põe pra ele fazer, tudo bem. De vez em quando, aparece aquela preguiça, mas normal, é igual aos outros. Por isso que eu digo que é igual ao outro aluno*”. Mesmo assim, segundo a entrevistada, seu aprendizado é afetado por seu comportamento, sem, contudo, atingir os colegas, pois “*não é aquela criança de fazer bagunça, de fazer barulho, de atrapalhar a aula, Ele aceita aula. Quando eu estou dando aula teórica, ele aceita aula prática. Então, ele não atrapalha*”. Assim, sua aprendizagem decorre de maneira demorada e, apesar de ser lento, ele consegue aprender. Na sua visão, o aluno com TEA é:

Uma criança que precisa de mais atenção, de mais proteção, mas, no geral, uma criança igual aos outros. Eu trato como se tivesse a mesma capacidade que os outros têm, só que com uma diferença: que ele precisa de apoio para determinadas atividades, onde os outros conseguem sozinhos.

Nesse sentido, pode-se fazer uma relação com a seguinte concepção de Sanches (2005, p. 133), quando a educadora analisa que diferenciar incluindo é “organizar o espaço e o tempo em função de atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar [...]”, contemplando as semelhanças que existem, ao tempo em que valoriza a diversidade do grupo.

Outras características foram observadas por Márcia, ao falar sobre suas filhas, as gêmeas Marta e Maria. Com idade de oito anos, as meninas foram diagnosticadas com TEA quando tinham dois anos e três meses de idade. Alegando ser mãe de primeira viagem, a entrevistada relatou que, a princípio, não notou nenhuma anormalidade no comportamento das meninas. A percepção de que havia algo diferente aconteceu quando identificou a falta de

contato visual e, principalmente em uma das meninas, ter deixado de falar algumas das palavras que já pronunciava: “*é como se tivesse tido um apagão assim... Ela ficou muda, mas ela imitava tudo. Assim, falava ‘vaquinha’, ‘vovô’, ‘vovó’, ‘mamãe’*” (Márcia).

Os primeiros sinais no desenvolvimento tendem a ser percebidos, pelos pais, durante os dois primeiros anos de vida da criança, mas o diagnóstico de TEA dificilmente é dado antes dos cinco anos de idade, sendo apontada, como um dos motivos, a variabilidade na expressão dos sintomas (Kern, 2005). Discorrendo sobre o assunto, Catrola (2010, p. 14) evidencia que um dos comportamentos capaz de indicar que o desenvolvimento da criança não está ocorrendo normalmente diz respeito à “atenção compartilhada, que se refere à habilidade de estabelecer e compartilhar um foco de atenção com outra pessoa, apontando, monitorizando o olhar, habilidade esta que permite a criança aprender pelos outros (referência social) [...]”.

Segundo Catrola (2010), para melhor operacionalizar e tornar uniforme o diagnóstico foram criadas escalas, critérios e questionários que permitem constatar os vários fatores que comprometem algumas áreas do desenvolvimento, “nomeadamente ao nível da interação social recíproca, da comunicação, dos interesses e das atividades” (p. 14). Desse modo, dos comportamentos observados pela mãe de Marta e Maria, após o diagnóstico as meninas passaram a ter acompanhamento de profissional especializado, tal como de fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogo e psicopedagogo. Mas, no tocante às tarefas de casa relacionadas à escola, Márcia destaca que ela própria auxilia as meninas, pois “*eu não moro com minha mãe... Eu sozinha mesmo, me viro*”.

Na questão ligada à necessidade de ajuda, por parte da criança, para desempenhar suas atividades diárias, na fala de Márcia aparece que Maria, apesar de ser mais independente, ela precisa que mande escovar os dentes, mas, ainda que o faça sozinha, requer um apoio para não fazer mal feito, inclusive para tomar banho. Por seu lado, Marta precisa mais de apoio, mas “*ela tá ficando mais independente. Assim, ela tá procurando ficar mais independente, sem pedir tanto ajuda. Ela vai, já liga o chuveiro, já... ‘olha, Marta já quer tomar banho’. Já está começando a iniciar essa questão da independência mesmo dela*” (Márcia).

A respeito da comunicação, Márcia refere-se à Maria como verbal, tendo começado a falar com cinco anos de idade, contrariamente à Marta que ainda não fala e se comunica por meio de PECS, o que se torna difícil quando apresenta um quadro de dor de cabeça, por exemplo, e a menina não consegue com as figuras expressar o que está sentindo. Em casa, o relacionamento com as crianças é aberto, a mãe contando com o apoio da psicopedagoga

Edna, com quem troca ideias e esta mostra o que tem que ser feito. Na Escola, a cada ano, existem dificuldades por conta das mudanças de professor, de assistentes, mas a instituição propicia abertura para a mãe, faz adaptação de material, do livro que é diferenciado para as meninas, assim como o dever de casa e as provas.

Indagada sobre o comportamento das gêmeas, Márcia especifica apenas quanto à Escola, mencionando que *“elas gostam de vir pra cá, até hoje gostam”*. Ainda tratando sobre comportamento e este afetar o aprendizado, a mãe identifica, no caso da Marta, que esta, apesar de não se concentrar muito e ser impaciente, aprende mais rápido, o que difere de Maria, mais lenta e, conseqüentemente, com a aprendizagem acontecendo mais devagar.

De acordo com Gleide, professora de Marta, a criança é calma, porém, quando iniciou na escola, não parava e nem sentava, o que mudou no 2º ano escolar. Atualmente, *“ela senta, já consegue se concentrar na atividade, ela fica muito... Aquela coisa assim de atividade, ela precisa de atividade, ela pede atividade para estar fazendo...”* (Gleide). Complementando suas informações, a professora esclarece que a menina não se relaciona com seus pares, por isto *“peço para ela entregar um caderno aos colegas, peço pros colegas levantarem as mãos para ela ver quem é. Ela vai e entrega, pois assim... a aproximação é mais deles com ela, do que dela com eles”* (Gleide).

Para essa docente, o comportamento de Marta interfere somente em seu próprio aprendizado, sem afetar o funcionamento da turma. Nesse sentido, enfatiza que:

Vai ter aquele minuto dela circular e a gente compreende que, nesse momento, ela precisa andar, ela precisa se levantar, ela precisa se mexer, ela gosta muito do toque. Eu não acho que interfira. O que eu acho que interfere no aprendizado dela eh... porque eu, às vezes, faço a atividade com ela e eu fico o tempo todo falando pra ela. Eu que pergunto e dou as respostas, porque ela não me oferece as respostas, quem dá sou eu (Gleide).

Desse modo, nas palavras de Gleide, a aprendizagem ocorre de *“forma mecânica”* e, devido à menina não ser verbal, o desafio consiste em apresentar-lhe materiais adequados e atividades capazes de permitir entender a proposta visualmente. E, à proporção que ela acerta as respostas, a docente aumenta, aos poucos, o grau de dificuldade das questões, o que se torna um processo lento, mas, *“cada vitória dela é uma conquista”* (Gleide). Como não poderia ser de outra maneira, na perspectiva de Sanches (2011), a construção de uma escola inclusiva requer a introdução, em sala de aula, de metodologias diferentes daquelas que consideram que todos os alunos aprendem da mesma forma e com o mesmo ritmo.

Imbuída desse conceito está a visão da professora Gleide sobre o aluno com TEA, ao afirmar que este é uma criança como as outras, com dificuldades, assim como as demais,

apenas necessitando de mais atenção e “*de um trabalho diferenciado porque nem todo mundo aprende da mesma forma*”. Para a entrevistada, portanto, todas as crianças “*precisam de atenção, de carinho, de socialização [...]*” e, particularmente o aluno com TEA, “*precisa desse espaço, precisa estar incluso na escola*”. Como um dos espaços que favorece o desenvolvimento infantil, a escola deve considerar, conforme Sanches (2001, p. 41), “que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas”.

Sobre Maria, sua professora Flávia avalia seu comportamento como “*excelente, nota dez [...]. Ela é uma criança que busca, que procura saber o porquê*”, de modo que sua conduta não afeta nem sua aprendizagem, nem de seus colegas. Admitindo não ter o que falar sobre a aprendizagem da menina, a docente reitera que é boa, pois “*quando ela necessita, quer, ela busca, ela procura*” (Flávia). Percebe-se, no discurso da docente, que esta valoriza a aluna, com conhecimento de suas possibilidades e potencialidades. Conforme Freitas (2008), essa é uma atitude que colabora para a efetivação da inclusão, contrapondo-se às maneiras diferentes de agir diante da mesma situação: a presença de um aluno com TEA em sala de aula.

3.2.2.3. Processo de inclusão educacional

O processo de inclusão educacional envolve, entre muitos outros aspectos, conhecer as concepções variadas, as atitudes e os sentimentos dos indivíduos que convivem com a diferença. Nessa direção, os participantes discorreram sobre os **Antecedentes Escolares** dos alunos com TEA, lembrando Marques (2016) quando esta menciona que os desafios familiares começam pela busca do diagnóstico, que muitas vezes não é realizado precocemente e, posteriormente, necessitam aprender como lidar com os sintomas e a carência de serviços de saúde, educação e lazer, especializados na área.

Falando sobre a trajetória escolar de Thiago, a coordenadora Carmen disse que o menino está na Escola Padre Paulo desde os dois anos de idade, o que foi endossado por seu pai Carlos, o qual sublinha que, à época, a criança ainda não tinha o diagnóstico do espectro autista, tendo sido bem recebido por todos, o que continuou após o diagnóstico. A professora Rita não soube dizer.

Retornando essa questão com Edna, a coordenadora da Escola Frei Miguel, ouve-se da entrevistada que as gêmeas Marta e Maria entraram na escola com três anos de idade e,

como estavam na mesma sala, em reunião com os profissionais que as acompanhavam, estes sugeriram colocá-las em salas separadas por terem comprometimentos diferentes. Assim, uma, embora com quatro anos, foi para a turma de três anos, e outra para a série correspondente à sua idade. Nas palavras de Edna:

[...] de lá pra cá, muitas coisas a gente observou... Que houve muita evolução delas, mas sempre, sempre com metas em conjunto com a mãe que, que a família acompanha muito bem. A mãe é muito presente, o pai também, né. Sempre foram crianças que tiveram terapias, foram crianças acompanhadas, bem acompanhadas [...]. A Maria, que está no terceiro ano, já tá lendo frases simples. Inclusive, a gente tem como meta, até o final do ano, ela estar alfabetizada. A Marta, que é mais comprometida, está um ano a menos que Maria, por conta das demandas dela, que ela precisa de mais tempo nessa, nessa aprendizagem, pelo grau de comprometimento... É mais sensorial. Ela tem mais dificuldades, mas ela também já evoluiu muito de lá pra cá.

Gleide, a professora de Marta, sabe que, quando a mãe das meninas descobriu o transtorno, elas estudavam em outra escola e na mesma sala de aula, indo para a Escola Frei Miguel depois do diagnóstico. Como comentado anteriormente pela coordenadora Edna, a “*Maria começou a avançar e ela [Marta] foi ficando uma série mais atrasada do que Maria. Não sei, vieram pra cá no quinto período com cinco anos ou mais, já tem um tempinho que elas vieram pra cá*”. Por sua vez, Flávia, a professora de Maria, revela que só tem conhecimento de ambas terem vindo de outra escola.

O comentário de Márcia, mãe das meninas, reforça o que foi dito pela coordenadora e professoras, quanto a ambas terem estudado, durante dois anos, em outra escola. Na Escola Frei Miguel, as crianças estavam, mais ou menos, uns quatro anos, motivo pelo qual elas, segundo Marta, “*estão bem acostumadas com a rotina da escola, com as coisas*”. As instituições de ensino, portanto, devem alimentar a preocupação de melhorar as condições de vida de todas as pessoas, através da facilitação do acesso a esses espaços para a convivência e a aprendizagem, tal como referido por Marques e Marques (2005).

Esses aspectos levaram a questionar a respeito do **Sistema de Apoio**, pois, como menciona Silva (2011), educar vai além da educação formal, sendo necessária uma contribuição para que todas as capacidades sejam contempladas na formação dos sujeitos, no caso em estudo, do aluno com TEA que, na Escola Padre Paulo, de acordo com a coordenadora Carmen, “*nenhuma escola está preparada para receber essa criança ou com qualquer outra deficiência. As escolas sentem vontade de trabalhar, estar acompanhando, ajudando, cooperando, porém eu vejo muita dificuldade ainda*”.

Prossegue Carmen relatando que os professores, apesar da boa-vontade, também não estão preparados para esse trabalho, o que vai ao encontro da visão de Jesus et al. (2005),

quando dizem que a esses alunos os professores não sabem como ensinar e, de fato, não foram formados para ensiná-los. Para os referidos autores, hoje a questão da inclusão se mostra uma questão de formação docente no que diz respeito ao saber escolar e ao saber fazer para todos os alunos.

Por outro lado, a entrevistada manifesta ter havido preparo prévio da turma para receber o colega com TEA, conforme seu relato que a seguir se transcreve:

como eles já estão com Thiago desde as séries iniciais, e aí os professores conversam bastante, os meninos sim, estão preparados no sentido de acolher, de estar aceitando, ajudando Thiago em alguns momentos, e aí tendo já essa trajetória de alguns anos, eles já estão bastante acolhedores (Carmen).

Uma alternativa oferecida pela Escola Padre Paulo para a inclusão educacional do aluno com TEA é disponibilizar uma assistente de classe, cuja atribuição consiste em conduzir Thiago nas atividades, mostrando que ele consegue fazê-las, ajudando-o na medida de suas necessidades. No entanto, segundo Carlos, pai de Thiago, referindo-se à assistente de classe:

[...] é um apoio pra ele, mas, ainda na parte pedagógica, eu acredito que ele merecia uma pessoa mais preparada. A função dessa pessoa é facilitar o aprendizado dele. Ela tem pouco trabalho hoje, pelo que percebo, porque sabemos que têm vários autistas que precisam ser contidos. Então, na parte de contenção, a Daniela... acredito que participe muito pouco hoje em dia... só quando tem uma festa que o pai não tá lá, a mãe não tá lá, realmente a Daniela fica ao lado dele, mas hoje a tarefa de Daniela, eu acredito que seria facilitar ajudar na aprendizagem que na realização das tarefas escolares.

Mas, de modo geral, segundo Carmen, a coordenação apoia os professores na elaboração e execução das atividades pedagógicas com as crianças com TEA, principalmente no planejamento de algo diferente, quando todos juntos procuram criar ações que se constituem a prática docente. Sendo assim, os professores são orientados a não trabalhar com um mesmo planejamento e atividades para todos os alunos, como se aduz das seguintes palavras da coordenadora Carmen:

Uma vez que esse aluno apresente uma necessidade através de relatórios médicos, aí o professor sim, faz um planejamento de acordo com o que o aluno apresenta... a necessidade que ele apresenta. Então, a gente aguarda esses relatórios, essa comprovação que, realmente, a criança precisa de um apoio diferenciado. Caso contrário, ele é trabalhado normalmente como os outros, porém os professores direcionam o olhar para ele... Os professores estão o tempo todo vendo se eles realmente estão conseguindo acompanhar tudo.

As metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula dependem da necessidade de cada criança. A escolha dessas metodologias deve ser feita de forma incisiva, o que requer preparo e desejo de contribuir para a educação daqueles alunos. A atenção à diversidade, de

acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999), deve visar às necessidades singulares dos alunos com NEE, bem como suas características pessoais. Trata-se de “garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica quanto de medidas extras que atendam às necessidades individuais” (Freitas, 2008, p. 23).

Nesse sentido, a professora Rita explicou que a Escola Padre Paulo a preparou para receber Thiago, seu aluno com TEA, tendo apoio da coordenação/direção para desenvolver seu trabalho junto a essa criança, mas não soube dizer se houve preparo da turma para receber o menino. Contando com o apoio de uma auxiliar de classe, esclarece que as atribuições desta se resumem apenas a levar a criança ao banheiro, a beber água, orientá-lo na matéria que ele vai estudar, assim como a retirar o material da pasta, pois “*o resto, eu mesma acompanho ele nas outras atividades*” (Rita). Sobre isso, Gomes e Mendes (2010) observam que o apoio de auxiliares leigos, na escola, para alunos com NEE, pode ser um recurso valioso, se o plano educacional individualizado pressupõe que isto seja necessário.

Assim, a despeito do que havia sido dito pela coordenadora Carmen, a professora Rita assegurou não haver diferença nas metodologias utilizadas, em sala de aula, com a criança e o grupo. Disse a entrevistada: “*o que eu faço com os outros, eu faço com ele também e, assim, só em termos de avaliação, que a avaliação dele é um pouco diferente dos demais, mas o material dele, no caso, é igual*” (Rita). Questionado a respeito da contribuição dessas metodologias terem ajudado no desenvolvimento do menino, Carlos acredita que elas contribuíram para melhorar a sociabilidade do menino, entretanto, “*na parte pedagógica, a escola ainda tem muito a crescer, a desenvolver*”. Em sua fala, o pai do menino menciona um ponto importante, que foi o avanço na questão da socialização, uma vez que o espectro autista se caracteriza como uma “deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais” (art. 1º, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.764/2012).

Possivelmente, um dos contributos para esse processo de socialização esteja, além da natação, na participação de Thiago em “*qualquer peça que a escola promove: festa de São João, de encerramento, Páscoa, todos os eventos ele participa*” (Carlos). Junto com seus pares, “as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes acadêmicas e também o domínio dos afetos” (César, 2003 citado por Sanches, 2005, p. 135).

Quanto ao que diz respeito à parte pedagógica, traz-se, para esta discussão, a abordagem de Freitas (2008), segundo o qual o professor da escola inclusiva deve avançar em

direção à diversidade, deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos e experiências mais adequadas ao funcionamento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta suas necessidades.

Na Escola Frei Miguel, a coordenadora Edna entende que a escola acolhe, mas, é a criança com TEA ou com qualquer outra deficiência quem prepara a escola, uma vez que *“cada criança especial é diferente uma da outra. Então, cada uma que entra é um novo desafio [...]”*. Em seu discurso, a entrevistada faz ainda o seguinte alerta:

As escolas, de uma forma geral, de Aracaju, precisam acolher mais as crianças, mesmo porque a gente tá vendo, por exemplo, crianças que tão vindo aí com microcefalia... Daqui a poucos elas estão na escola... [...] hoje, infelizmente a gente tá muito ainda alguém do que deve ser, porque tem escola negando vaga. Então, se ainda nega vaga, atendimento, pior ainda falando, atendimento é que não vão ter mesmo. Então, a gente preparada, a gente nunca tá, porque num é nenhuma receita pronta. A criança vem e você tem que... Existe um sujeito naquela criança, você tem que descobrir que sujeito é aquele, o que é que ele traz na história dele como bagagem, se ele foi estimulado ou não estimulado, se começou cedo, se começou de agora, tudo isso faz diferença (Edna).

Sobre isso, Márcia revela que, no começo, houve dificuldades na adaptação das meninas à escola, destacando que *“Marta tinha problemas pra sentar, pra ficar quieta na sala, mais sensorial. Maria não, mas ela sempre teve mais problema. Aí, no começo, é mais difícil, até essa adequação, adaptação dela, junto com os colegas [...]”*. Conforme esclarecem Cutler e Doroty (2000), a escola deve preparar-se para atender diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades.

Ainda que não garanta estar o professor preparado para receber uma criança com deficiência, Edna relata que existe, por parte da escola, todo um trabalho de sensibilização docente, que se realiza no início de cada ano letivo por meio de uma jornada pedagógica destinada à inclusão. Para essa jornada, o Setor de Orientação Psicopedagógica e Psicológica (SOPE), que é composto por duas psicopedagogas e uma psicóloga, organiza as atividades levando em conta as concepções dos professores e as necessidades do aluno em cada nível de ensino. Ou seja, o trabalho se desenvolve por grupos específicos de professores da Educação Infantil, do Fundamental Menor, do Fundamental Maior e do Ensino Médio, *“porque cada professor pensa diferente nessas diferentes áreas, e as necessidades dessas crianças também são diferentes nas diferentes áreas”* (Edna).

O trabalho de sensibilização, momento em que o professor é levado a refletir sobre a diferença, é acompanhado de indicações pedagógicas para que entenda qual o aluno que irá receber em sua sala de aula. Além disso, ao professor é assegurado o apoio necessário,

considerando que ele como “*um ser humano, também tem muitas dificuldades no dia a dia dele de aula*” (Edna). Nesse contexto, é imperativo que se realize a preparação dos professores no que diz respeito ao tipo de deficiência da criança e às suas características. Discutir a inclusão é, portanto, avançar na relação que a escola estabelece com as diferenças, identificáveis a partir de um padrão previamente definido. Dentro dessa concepção, a coordenadora retrata o preparo da turma para receber a criança.

Na educação infantil, a gente trabalha de uma maneira muito lúdica [...], a gente trabalha muito com ‘contação’ de história, que um tem o cabelo diferente, tem uma cor diferente, que todos nós somos diferentes, de uma maneira muito lúdica, não atçar a criança pra olhar o outro de uma maneira diferente, não é isso que a gente quer, a gente quer que ele olhe o outro como qualquer outra criança que esteja ali, capaz de fazer tudo que todos os demais vão fazer [...]. Então, nós temos os pequenos ATs que eu chamo. O que são os pequenos ATs? São as próprias crianças que nos ajudam nesse dia a dia, no sentido de ser colaborativos com o outro, não porque o outro é diferente, mas porque percebe que pode ajudar o outro a ele fazer, ajudar a ele no que é preciso fazer, entendeu? (Edna).

A depender da necessidade da criança, é colocada uma auxiliar de classe, mas com o devido cuidado para não tornar essa criança condicionada a ela. A Escola Frei Miguel conta com uma pedagoga para ajudar as crianças que precisam, às vezes, de reforço maior para a execução das atividades. Em se tratando dos autistas leves, eles não têm atendente, mas os autistas clássicos, por causa de suas demandas, todos eles têm. Esse procedimento encontra-se em consonância com a seguinte concepção sobre o apoio fornecido pela auxiliar de classe:

[...] não se trata de um recurso que deve ser utilizado indiscriminadamente, e muito menos para substituir a oferta de apoios de profissionais especializados e qualificados para responder às necessidades diferenciadas destas crianças [...]. Crianças com necessidades educacionais especiais precisam ter seu direito a educação assegurado, e de nada adianta assegurar a presença delas na escola se o direito à educação continuar sendo mascarado pelo assistencialismo e pela tutela (Gomes & Mendes, 2010, p. 393).

Em referência às competências da auxiliar de classe na Escola Frei Miguel, Edna destaca que é de apoio ao professor, ajudando-o na condução da turma de modo a facilitar também sua atuação junto ao aluno com deficiência. Tratando-se da criança com autismo leve, a auxiliar de classe, sem que o professor lhe transfira responsabilidades, divide as tarefas na ajuda com essa criança e com as demais crianças, revelando ainda que:

No autismo mais clássico, onde crianças se levantam muito do lugar, as crianças que têm muito estereotipia, crianças que se agridem, se autoagridem, nesses casos é muito importante o atendente porque ele que vai ter que fazer os bloqueios, ele que vai precisar ir atrás dessa criança pra trazê-la de volta. Ele é um apoio ali para o professor, para que

as outras demandas que são relacionadas ao professor e ao assistente da sala possam também ser cumpridas (Edna).

Ainda segundo Edna, a coordenação fornece o apoio indispensável ao professor no planejamento e na execução das atividades pedagógicas voltadas às crianças com TEA. Um ponto importante ressaltado pela entrevistada foi quanto a procurar acalmar as angústias docentes, particularmente quando estes ficam em dúvida se conseguirão atender à demanda dos alunos. Sobre isso, Souza (2012) avalia que, tão importante quanto à formação continuada é a garantia de apoio técnico na condução das atividades dos alunos, especialmente daqueles que possuem alguma deficiência. Reconhecendo que têm alunos que precisam de um planejamento e atividades diferenciadas, a coordenação orienta os professores no sentido de adequar conteúdos e atividades em razão dos diferentes tipos de deficiências e outras especificidades.

Em consequência, ainda que a ementa principal aponte aos docentes as metodologias que todos devem utilizar em sala de aula, os professores, sem “*tentar colocar a criança numa cúpula, ‘isso aqui não é pra você’, ‘eu vou fazer isso com o grupo e você vai fazer outro diferente’*” (Edna), têm a liberdade para adequá-las em conformidade com as necessidades de cada aluno. Tratando sobre as metodologias para o desenvolvimento de Marta e Maria, a mãe das meninas fala que elas contribuem, uma vez que a Escola faz adaptações, com planejamento e materiais diferenciados, ainda que Maria também use livros adotados para todos em sala de aula. Para Brande e Zanfelicce (2012), um dos princípios básicos da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, proporcionando-lhes uma aprendizagem que, por meio de mudanças organizacionais, envolva um currículo e estratégias de ensino apropriadas, com o uso de diferentes recursos, dentre outros quesitos.

Responsável pela turma na qual estuda Marta, a professora Gleide, em sua entrevista, disse ter sido preparada para recebê-la, para isto lhe foi dado “*o material dela antecipado para poder ver, estudar como seria trabalhado*”, tendo todo o apoio para a execução de seu trabalho com o aluno com TEA. Esse processo é realizado através de um curso na própria escola, com o apoio da psicopedagoga e da psicóloga que integram o SOPE. Quanto à turma ter sido preparada para receber a criança com TEA, a respondente não soube dizer, mas explicando que “*eles acolhem muito bem todos que são diferentes*” (Gleide).

Mas, para essa professora, é necessário que o docente prepare a turma, pois, ainda que eles não vejam a diferença, sendo para eles todos iguais, sem compreender que um

necessita mais que o outro, algumas questões precisam ser trabalhadas. De acordo com Gleide, as crianças não entendiam porque Maria sentava na frente: *“Por que Maria tem que sentar na frente? Por que Maria tem que ser a primeira da fila? Até que a gente foi trabalhando essa questão, porque Maria tem um pouco de dificuldade de ser a terceira, de ser a quarta, ela sempre queria estar na frente. Então, eu disse à Maria, hoje você vai à frente, amanhã vai ser outro coleguinha [...]”* (Gleide).

A verdade é que a educação da pessoa com deficiência é complexa, envolvendo tanto aspectos gerais quanto específicos relativos ao direito de conviver e estudar sem qualquer tipo de discriminação ou exclusão. Por isso, torna-se importante a garantia de apoio na condução das atividades dos alunos, especialmente daqueles que possuem alguma deficiência. Considerando o fato de ter três alunos com necessidades especiais, a professora Gleide conta com o apoio de uma auxiliar de classe, com a qual divide algumas atividades, explicando que *“a gente vai se revezando, nem ela fica só com eles, nem eu fico só com a turma, para a gente ter um conhecimento do aprendizado deles”*.

Em sua entrevista, a professora Flávia, reitera o que foi dito pelas outras respondentes (coordenadora Edna e professora Gleide), quanto a ter sido preparada, através de um curso, para receber a criança com TEA, enquanto as crianças não receberam nenhum preparo, pois *“elas aceitam as crianças com deficiência sem preconceito”*. Tem apoio da coordenação/direção para desenvolver seu trabalho pedagógico com a criança com TEA, principalmente *“Edna que está sempre orientando, vem na sala, observa. Ela ajuda muito mesmo”* (Flávia). Existe também uma auxiliar de classe que, em relação ao aluno com TEA, o auxilia nas tarefas, levando-o ao banheiro quando necessário. Falando sobre esse apoio em sala de aula para suas filhas, Márcia afirma que somente Marta tem uma pessoa que trabalha para mediar e facilitar as atividades.

A respeito do trabalho dessa auxiliar, Márcia destaca que, anteriormente, arcava com os custos dessa profissional, atualmente não mais, acreditando ter sido assumido pela Escola. É importante notar, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que às pessoas com deficiência fica assegurado o direito de estudar em escolas particulares sem cobranças extras na matrícula ou nas mensalidades. Por conseguinte, a escola deve acolher os estudantes e adotar as medidas de adaptação necessárias a eles.

No que diz respeito às metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo, Flávia revela que, *“com o grupo, usamos o mesmo material didático escolhido no início do ano. Já com Maria, as tarefas são adaptas à realidade dela”*. Como mencionado

por Sanches (2005, p. 136), “métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos são estratégias possíveis que podem ser implementadas na classe para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes”.

Sobre atividades extracurriculares realizadas pelas meninas, a mãe respondeu que Maria faz ginástica rítmica e Marta está na Educação Física, trabalhando com circuitos de exercícios visando desenvolver a capacidade motora. Dentre os critérios apresentados por Cutler e Doroty (2000) para a inclusão da criança com TEA, a atividade física regular é indispensável para o trabalho motor, considerando que a inclusão não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento do aluno.

Dentro do processo de inclusão, tornou-se ainda pertinente observar as representações dos entrevistados no tocante à **Aquisição de Competências** da criança com TEA, dentre as quais Carmen cita a autonomia, enquanto a professora Rita destaca a escrita e a fala, ambas referindo-se ao aluno Thiago. Há de se notar que, além das intervenções educacionais, Thiago tem acompanhamento terapêutico de uma fonoaudióloga além de outros profissionais, o que constitui um contributo, juntamente com a escola, para a evolução das competências de autonomia, que se traduz na independência pessoal (tomar banho, atravessar rua), e da comunicação e linguagem da criança.

Mas, para o pai de Thiago, a escola ganha o significado de espaço de socialização. Sobre isso, pode-se dizer, usando os argumentos de Alves (2014, p. 79), que “alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta [...] e isso acaba tendo um efeito terapêutico” para o menino, devido ao convívio com outras crianças. Na esteira dessa discussão, Carlos explica que a despeito de Thiago gostar de ir à escola e dos professores, nos últimos anos, terem conseguido completamente inclui-lo socialmente no ambiente escolar, a parte pedagógica ainda permanece um desafio. O pai esclarece que, quando fala em ambiente pedagógico, está a se referir às “*técnicas que façam com que a criança autista aprenda certo*”, muito embora reconheça que, para isto, tem que haver contribuição “*da escola, do pai, de uma ajuda externa, e eu sei que é complicado incluir autista no ambiente pedagógico*”.

Tal como ressaltado pelo entrevistado Carlos, em pesquisas realizadas em escolas brasileiras, Alves (2014) chega à conclusão que as práticas desenvolvidas com alunos com TEA orientam, na maior parte, para atividades que privilegiam sua socialização. A autora demonstra ainda existir um silenciamento sobre o processo de ensino de conteúdos

pedagógicos na escolarização do aluno com TEA. Para ela, tornam-se evidentes ações que permitem a condução do aluno para uma rotina escolar, “numa condição que prevê a circulação do aluno no meio dos colegas, sendo, porém, excluído dos processos de aprendizagem de conteúdos formais” (Alves, 2014, pp. 12-13).

Avançando na pesquisa, contempla-se, na fala da coordenadora Edna, que Maria e Marta adquiriram muitas competências, pois “*elas não interagem, elas não tinham foco atencional, elas tinham baixo interesse, elas melhoraram muito [...]*”, motivo pelo qual traziam seus personagens preferidos, tais como a Galinha Pintadinha e a Pepa, para prender-lhes a atenção, o que facilitou a leitura, considerada pela entrevistada como “*uma grande evolução*”.

De acordo com a professora Gleide, a coordenação, atualmente, tem como meta socializar Marta tanto no recreio quanto nas atividades em sala de aula, considerando que a menina ainda não consegue este contato com os outros colegas. No que se refere à Maria, sua professora Flávia, dentre as competências adquiridas pela menina, cita: “*identifica alguns numerais, reconhece e sabe fazer o nome dela, já escreve com letra bastão*”. Márcia, sem atribuir totalmente à escola a aquisição de competências, fala sobre o desenvolvimento da socialização, entendendo ser todo um processo que não sabe de onde vem, “*se é da escola, das terapias, porque é tudo uma junção [...]*”. Particularizando o comportamento de Maria, a mãe ressalta que “*acontece muita imitação, ela quer muito imitar as coleguinhas, ‘a minha amiga tá usando óculos, quero usar óculos’ [...]*”. Diante do que foi dito por essa mãe, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico proporcionam, entre outros aspectos, modelos de interação para a criança com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas não seja fácil, conforme mencionado por Lopes (2011).

Assim, cada entrevistado discorreu sobre as **Dificuldades Específicas de Aprendizagem**, tendo em conta as crianças com TEA enfocadas neste estudo. Em relação a Thiago, a fala é o maior obstáculo observado pela coordenadora Carmen, pela professora Rita e por seu pai Carlos. De acordo com Carmen, apesar de o menino entender tudo, a fala é a maior dificuldade, considerando, de modo geral, que o trabalho com a criança com TEA é complexo, pois cada uma apresenta um aspecto diferente. Corroborando o que foi dito pela coordenadora, a professora Rita entende que, no caso de Thiago, a fala “*nos mantêm um pouco restrito, porque a gente não sabe até onde ele reconhece cada letra*” (Rita). Além disso, Rita informa que a “*falta de tempo, e de espaço para trabalhar melhor com ele*” são, igualmente, dificuldades que sente no processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Trazendo a questão para o âmbito da Escola Frei Miguel, a coordenadora Edna apresenta a interação social e a comunicação como as dificuldades percebidas na aprendizagem da criança com TEA, o que impacta no ensino da leitura, tornando-o um grande desafio. Na visão dessa entrevistada, Marta e Maria “*não vão entrar nesse quadradinho perfeito do ensino regular, e a inclusão é justamente isso... que a gente tem que se ajustar a elas, tentando dar pra elas uma forma delas acompanharem as demandas do que vai surgindo, mas também tem o tempo delas e nós precisamos ter muita paciência nesse sentido*” (Edna). Quanto a sentir dificuldade em trabalhar com a criança com TEA, admite que sim, pois “*cada uma é uma e o trabalho que você vai fazer é diferente*”. E isso torna o trabalho desafiante, mas que pode ser ajudado pelas pesquisas desenvolvidas nessa área.

Ao tratar de Marta, a professora Gleide aponta que a maior dificuldade da menina é a fala, assim como Maria que, de acordo com sua professora Flávia, também tem problemas de coordenação motora. Na opinião da mãe das crianças, a cada ano, novas dificuldades. Segundo seu relato, a primeira dificuldade de Maria foi a escrita, mas, quando aprendeu a escrever, a leitura tornou-se o problema e

ela agora tá aprendendo a ler. É um degrauzinho, vai subindo [...]. Marta a mesma coisa. Ela, antes não gostava nem de pegar no lápis, num pintava, ela não escrevia, nada, assim... Aí vai... Agora ela já tá pintando, agora ela já tá escrevendo algumas coisas, com bastão, mas já tá né, já tá fazendo, que antes ela num pegava nem no lápis, só riscava, né em movimento circular, e assim né, cada ano a gente vai vendo (Márcia).

Em razão das dificuldades, a subcategoria **Expectativas** se amplia no sentido de compreender o que os sujeitos da pesquisa esperam do processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA. Nesse contexto, a coordenadora Edna avalia que:

quando a gente trabalha com inclusão é muito importante que a gente tenha duas coisas muito importantes: primeiro acreditar [...], o outro ponto, é o trabalho em conjunto, porque é assim... Vou acreditar, sou eu que vou fazer sozinha? Não é um trabalho que se faz sozinho, você também precisa acreditar, a família precisa acreditar, os profissionais precisam acreditar, e aí a gente desenvolve o trabalho juntos.

A professora Gleide deseja que Marta se socialize mais com os colegas, pois “*ela já está crescendo, ficando mocinha*”, desejo igualmente compartilhado pela professora Flávia ao se referir à Maria. Para, Márcia, a mãe das gêmeas, inicialmente suas expectativas foram quanto à “*fala, depois foi a escrita e outras coisas de vida diária também, de você conseguir sair, de você conseguir fazer as coisas com elas, de tá no meio dos coleguinhas, uma participação de uma apresentação da escola, de um projeto [...]*”. Assim, atualmente, espera que “*Maria também consiga ler assim como Marta conseguiu*”.

Avaliando como sendo um ponto positivo da Escola Padre Miguel, Márcia ressalta a questão do inserir, ou seja:

Essa questão da adaptação de tudo... Do material, na inclusão mesmo, dita, não aquela inclusão entre aspas, que a gente vê que acontece, pelo menos assim... eu tenho esse retorno porque eles me mandam fotos, eles mandam dever de casa, e a gente vê pela criança se tá aprendendo ou não.

Mas, Márcia se ressentida da falta de planejamento que, em sua perspectiva, é um ponto negativo, pois, sem esse planejamento, não há comunicação antecipada sobre as atividades a serem realizadas com as meninas. Para ela, a inclusão de suas filhas, atendendo suas expectativas, já aconteceu, notando ainda que todos na escola se preocupam com o desenvolvimento delas. Por isso, espera que haja continuidade nesse processo, seja mantida a parceria e a postura aberta adotada pela escola para que as meninas se desenvolvam.

Na Escola Padre Paulo, a professora Rita tem como expectativa para o aprendizado de Thiago que ele leia e consiga transmitir, através da escrita, o que escuta. A perspectiva de Carlos, o pai do menino, é que ele aprenda a ler e escrever, ressaltando também sua inclusão social no contexto escolar, que considera como um ponto positivo da Escola, além de sua contribuição para o menino se tornar mais independente. Falando sobre os pontos negativos dessa Escola, Carlos identifica como sendo comum, em todas as escolas, a falta de preparo dos professores e colaboradores para lidar com os alunos que ele chama de “*especiais*”. Conforme seu entendimento, a Escola Padre Paulo, sem atentar para as características de cada deficiência, trabalha da mesma forma “*tanto o aluno autista quanto o down*” (Carlos).

De maneira oportuna, Jesus et al. (2005, p. 89) alertam que é preciso repensar os sujeitos, pois o conhecimento que se pode ter deles é, muitas vezes, sustentado em “quadros estáticos: o autista, o deficiente intelectual, o portador de altas habilidades etc.”, sem considerar que, dentro desse universo, há uma diversidade de características pessoais que, sem dúvida, acarretam diferentes necessidades de adaptações das práticas escolares a essas características. Nesse sentido, se a escola assume o fato de que é necessário incluir, significa que deve ter a compreensão de que precisa estabelecer estratégias de aprendizagem que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades para todos.

Mas, ainda que, nas últimas décadas, a tendência mundial tenha sido de promover uma política de apoio à Educação Inclusiva, Carlos, na prática, verifica que a inclusão de seu filho Thiago não é total. Para ele:

A palavra inclusão é incluir né, você tá tentando colocar alguém diferente nos comuns. Isso não é fácil. Então, eu vejo uma inclusão parcial dele no colégio. E como falei antes, o colégio ainda precisa... que tenha uma capacitação na parte pedagógica para poder promover uma educação eficaz desses alunos (Carlos).

Ao mesmo tempo em que espera que o menino continue na Escola Padre Paulo e esta, por sua vez, mantenha a mesma postura com o menino, propõe maior investimento no corpo docente mediante cursos relacionados a essa área.

3.2.2.4. Problemáticas percebidas

Dentro da subcategoria pertinente às **Preocupações Explícitas**, a coordenadora Carmen observa que a preocupação da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA está voltada à aprendizagem, ao final do ano, não somente da escrita, da parte pedagógica, e “*sim no conhecimento individual, da parte social, que essa criança termine o ano consciente do papel dela na sociedade, consciente da importância dela na sociedade*”. Em outras palavras, significa promover o acesso ao conhecimento e à cidadania, tal como consignado nos documentos legais, buscando, segundo Glat e Blanco (2007 citados por Giadinetto, 2009), possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dessas crianças, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Para a professora Rita, a preocupação dela, de modo particular, seria com a aceitação, explicando que, ainda que Thiago seja bem aceito, não poderia assegurar o mesmo quanto à inclusão de outras crianças com deficiência/TEA. Encontra-se em Marques (2016), citando Campbell (2009), que somente matricular o aluno não é suficiente, pois este não se integra por si só, é fundamental que ocorram transformações para a inclusão. Prossegue a autora afirmando que nas legislações da educação inclusiva não se admite discriminação e segregação de forma alguma, o que requer mudança de mentalidade para que a escola esteja pronta para receber todos os alunos.

Tendo em conta os quatro pilares do processo inclusivo, acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso, este último pilar, na visão de Carlos, não estava sendo contemplado na Escola Padre Paulo no tocante à educação de seu filho Thiago. Reiterando o que falou em outras questões, o entrevistado explicou que a parte pedagógica da Escola é falha, o que torna difícil a permanência, pois, segundo ele, “*o desenvolvimento e a permanência, eu acho que estão ligados... Se o desenvolvimento não está bom, a permanência vai caminhar no mesmo sentido*” (Carlos).

Na Escola Frei Miguel, Edna diz que, em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA, a preocupação é com o Ensino Médio, pois, em sua avaliação, é a área mais difícil de incluir, levando em conta que:

O sistema é muito fechadinho, é baseado em simuladinho, é nota no computador, o professor é aquele que vai, descarrega a informação, não é mais aquele que chega, que sabe pelo nome. Ele ensina em várias escolas. A minha preocupação é esses meninos chegarem aí, porque à medida que o ano passa há uma defasagem por conta do ritmo. Vou precisar sempre, a cada ano, adequar mais, a tornar possível pra aquela criança, pra que ela esteja ali, que ela esteja ali participante (Edna).

Por oportuno, esclarece-se que o Ensino Médio, nos termos da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, é caracterizado pela formação geral, atuando de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho e ao exercício cotidiano da cidadania. Mas, é imersa nessa preocupação que Edna aponta ser esse sistema excludente, por conta de ter um ritmo, uma grade a ser cumprida, as notas, e “*a maior dificuldade, a maior luta, no dia a dia, é ajustar isso, é mostrar que pode ser diferente, é você criar outros canais, é você moldar de uma maneira diferente. Então assim, cada ano que passa os desafios só aumentam. É isso*” (Edna).

Nas entrevistas realizadas tanto com a professora Gleide quanto com a professora Flávia, evidenciam-se as preocupações de ambas relativas ao desenvolvimento da criança com deficiência/TEA, no sentido de “*que atinjam aquelas metas que traçam no início do ano, que avancem, que elas sejam alfabetizadas*” (Flávia). A questão da aprendizagem também é uma preocupação de Márcia, mãe de Marta e Maria, ressaltando que a inclusão da criança com deficiência/TEA envolve o “*trabalhar mesmo pra criança obter o conhecimento, seja de uma forma mais diferenciada, uma visita fora da escola, ou alguma coisa assim [...]*”. Nesse sentido, não se pode esquecer, de acordo com Alves (2014), que o comportamento manifesto pela criança com TEA pode afetar sua aprendizagem, motivo pelo qual, em seu trabalho pedagógico, o/a professor/a precisa levar em conta a subjetividade desse aluno.

Na subcategoria **Reflexões finais**, a questão consistiu em saber qual assunto que, não tendo sido abordado durante a entrevista, o/a participante gostaria de falar. A coordenadora Carmen e as três professoras pesquisadas (Gleide, Rita e Flávia) afirmaram que as questões da entrevista enfocaram todos os aspectos da problemática em discussão. Mas, a coordenadora Edna, apesar de considerar que as perguntas foram completas, por oportuno, mencionou que, a despeito da lei assegurar que as crianças com deficiência estejam na escola, no campo

educacional ainda se está caminhando para que ali permaneçam. Destacando o trabalho na escola particular, alerta para o fato que nela “*tudo é planilha. Quando você recebe uma criança ‘especial’ ela tem algumas demandas diferenciadas, precisa ajustar algumas coisas, e isso tem um custo. A gente não tem a estrutura ideal, porque a estrutura ideal tem um custo maior e a gente tem que trabalhar com o custo que a escola pode e tem condição*” (Edna).

Em sua fala, Edna reconhece ser difícil para a família assumir mais esse ônus, uma vez que paga várias terapias para a criança, o que acaba, de acordo com a entrevistada, “*num empurra-empurra*”: de um lado, a escola com sua planilha de custo, do outro, os pais reclamando que é muita coisa para pagar. A coordenadora explica que a escola particular é uma empresa, razão pela qual o estado precisa reduzir os impostos para que possa oferecer um serviço melhor, tornando possível a inclusão “*em todos os sentidos, não só no sentido da sensibilização, conscientização, no sentido político também*” (Edna).

Ao definir essa problemática, Edna aponta para o seguinte aspecto reconhecido por Lopes (2011, p. 18): “a inclusão da criança TEA é fundamental, mas tem suas restrições, uma vez que estas crianças carecem de um acompanhamento permanente e as escolas nem sempre têm meios e formação para dar respostas às suas necessidades”. Essa autora prossegue afirmando que a escola deve proceder às reorganizações adequadas no processo de ensino e aprendizagem, “a fim de descobrir resposta para um dos direitos de todas as crianças que é o direito a uma educação igual e de qualidade, que observe suas necessidades tendo em conta o seu perfil de funcionalidade” (Lopes, 2011, p. 18).

Na percepção de Márcia, todo o processo de inclusão educacional da criança com TEA é difícil e permeado de sofrimento para a família, que se inicia com a luta para que essa criança seja aceita, depois como será trabalhada em sala de aula. Segundo a mãe de Marta e Maria, à medida que as meninas crescem vão aumentando também as angústias, como saber se irão ou não continuar na escola, a qual deve fazer um trabalho diferenciado, propiciando mais apoio e mais abertura na forma de “*estimulação*”, vendo as crianças com TEA como um indivíduo que está ali para aprender. Márcia destaca que “*criança especial consegue aprender, consegue chegar longe*”.

Corroborando o que foi dito por Márcia, Carlos, pai do aluno Thiago, encerra seu depoimento revelando que incluir não é uma tarefa fácil para o pai de uma criança especial, até mesmo em âmbito familiar. Caracterizando a inclusão como uma problemática complexa, Carlos entende que exige educadores, terapeutas, políticas sociais e governos, mas estes, os governos, “*dão pouco por essas crianças*”. No entanto, ainda que no Brasil exista todo um

aparato legal a favor da inclusão educacional, tais como a Carta Magna, leis e diversos documentos nacionais e internacionais nos quais o Brasil é signatário, de políticas públicas idealizadas para inserir o aluno com deficiência no sistema educativo (Carvalho, 2008), que não deixam dúvidas quanto à aceitação das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, discute-se a efetividade ou não dessas leis e políticas públicas na concretização da escola verdadeiramente inclusiva.

3.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo por base os resultados analisados anteriormente nas observações e entrevistas, avalia-se que os dados obtidos foram importantes para que se pudesse entender, aos poucos, a realização da educação inclusiva em instituições particulares de ensino, os desafios e as dificuldades nos contextos pesquisados. Nesse cruzamento, identificaram-se diferentes entraves no processo de inclusão educacional nas Escolas Frei Miguel e Padre Paulo, o que implica no repensar permanente sobre questões envolvendo as relações educacionais, a estrutura escolar e a formação docente, destacando-se, nessa última, os conteúdos selecionados e as práticas existentes nas Escolas.

Ainda que se reconheça que há uma orientação nacional para uma formação docente que considere a diversidade, não se pode deixar de verificar como as orientações se desdobram em cada espaço local, pois cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas. Assim, enquanto na Escola Frei Miguel existe a preocupação em melhorar a qualificação das professoras para oferecer um serviço adequado à criança com deficiência/TEA, na Escola Padre Paulo, a coordenadora e professora admitem suas dificuldades por não se sentirem devidamente preparadas para esse trabalho, o que é ressaltado pelo pai de Thiago em comentário sobre a área pedagógica da citada Escola.

Na observação do ambiente escolar, constatou-se, assim como Lopes (2011), que além da falta de preparo dos professores, dentre outras dificuldades, a necessidade de transformações nos espaços de sala de aula, particularmente no tocante à organização das carteiras, dispostas de maneira tradicional, em fila, posicionando os alunos individualmente, tornando-se, no entanto, obstáculo ao livre movimento, a exemplo do que acontece com a menina Marta que, em determinados momentos, levanta e anda por todo o ambiente. Estando assim organizadas, Lopes (2011) sugere que os alunos com deficiência devam sentar na primeira carteira para que o professor possa sempre estar atento a eles. Todavia, isso não

ocorre em nenhuma das Escolas pesquisadas, uma vez que as crianças é quem decidem em que lugar elas irão sentar em sala de aula. Corrobora-se com o posicionamento dessa autora, uma vez que, na Escola Padre Paulo, se evidenciou as saídas do aluno Thiago sem que a docente percebesse.

Pode-se dizer que, apesar da Educação Inclusiva ser uma política educacional oficial do país, as Escolas aqui pesquisadas, a despeito de pregarem um discurso de aceitação da diversidade, ainda não se modificaram efetivamente para dar conta das especificidades da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA. Na realidade, a coordenadora Edna, na Escola Frei Miguel, alega que as escolas particulares não estão totalmente preparadas para receber o aluno com deficiência por conta dos custos, o que o torna um aluno caro, pois requer serviços especializados. Para a coordenadora Carmen, da Escola Padre Paulo, a inclusão só será eficaz com a contribuição dos pais no que se refere a contratar a parceria de outros profissionais para dar suporte ao trabalho escolar com a criança.

Ficou claro, principalmente pelo relato do pai de Thiago, que há uma resposta positiva quanto à escola suprir as necessidades sociais desse aluno, mas sem resultados consistentes em seu desenvolvimento escolar. Sem se conformar apenas com a boa socialização, o pai denota preocupação quanto à permanência de seu filho tendo em vista sua situação de aprendizagem. Contrariamente a esse pai, Márcia, tendo boas expectativas sobre as práticas pedagógicas adotadas na Escola Frei Miguel, considera que a instituição proporciona as condições que contribuem para que as gêmeas Marta e Maria atinjam significativo nível de aprendizagem, de acordo com o tempo de cada uma delas, perspectivada como elemento da permanência de ambas no ambiente escolar. Por parte dessa familiar, há o reconhecimento de oportunidades e experiências, propiciadas pela Escola Frei Miguel, que contribuem para a inclusão no ensino regular.

A pesquisa, durante a observação nas Escolas Padre Paulo e Frei Miguel, constatou que as três crianças com TEA, mesmo sendo estimuladas em sala de aula a participar das atividades juntamente com seus pares, deles se mantinham distantes durante o recreio, sem que houvesse, por parte das auxiliares de classe que ali permaneciam com outras crianças, o incentivo para as brincadeiras entre eles. Um ponto a destacar refere-se à autonomia demonstrada por essas crianças durante o lanche, que realizaram sem nenhum auxílio. Desse modo, esses alunos permaneciam isolados, o que se interpreta como um empecilho que ainda precisa ser vencido, por cada uma dessas Escolas, para um desenvolvimento social eficaz.

Por outro lado, verificou-se a existência de relacionamento afetivo entre as crianças com TEA e suas professoras, bem como gestos carinhosos dos colegas, principalmente em sala de aula, e de funcionários das Escolas, mesmo essas crianças revelando, na maioria das vezes, indiferença afetiva e dificuldade em estabelecer amizade. Torna-se importante ressaltar que, em sala de aula, as turmas mostraram-se solidárias, sendo constantes as ajudas e, em certo sentido, a proteção para com os colegas com TEA. Trazendo para essa discussão o ponto de vista de Marques (2016), identifica-se que a melhor forma de iniciar o processo de inclusão é a afetividade que, além de funcionar como mediadora da aprendizagem, facilita a permanência do aluno na escola devido à aceitação, sentimento percebido pelos pais das crianças com TEA nos dois contextos escolares estudados.

Face ao exposto nas entrevistas, infere-se que, para os entrevistados (coordenadoras, professoras, pais), a fala se constitui a maior dificuldade para o aprendizado da criança com TEA, um comprometimento clássico do transtorno que, fazendo uma avaliação geral, não se constituiu um impedimento para que as docentes solicitassem a esses alunos participar das atividades de leitura, ainda que eles não conseguissem ler todas as palavras de um texto. Busca-se em Souza (2012) a explicação para o tipo de ensino que, nesta pesquisa, se observou praticado nas Escolas, no tocante à dificuldade de aprendizagem da língua ter a ver com o modo como esta ainda vem sendo trabalhada: “desmonta-se a língua em letras e sílabas estanques, fossilizadas e, como resultado, pretende-se formar um aluno leitor e escritor” (p. 170). Em se tratando do aluno com TEA, para aprender a linguagem esta criança tem que ser capaz de reconstruir elementos da frase e não apenas imitá-los.

No que se refere aos comportamentos repetitivos e estereotipados, no caso do aluno Thiago que produzia sons, foi visível o incômodo por parte da docente que, demonstrando incapacidade em lidar com a situação, repreendeu o menino. Dentro desse padrão de comportamento, nota-se que Maria morde constantemente a língua e Marta não consegue manter-se sentada por muito tempo, esta, preferencialmente, merecendo uma atenção da coordenadora da Escola Frei Miguel, no sentido de alertar a professora no cuidado com a menina para que ela não se machucasse em sala de aula devido à disposição das carteiras.

Relativamente à turma, foi possível verificar que os alunos com TEA, em alguns momentos, gostavam de participar das atividades do grupo, muito embora no trabalho a pares se tenha notado dificuldades pela falta de interação, requerendo a atuação docente. É importante destacar que as crianças pesquisadas necessitam de apoio da professora ou da auxiliar de classe para a realização das tarefas escolares e de supervisão na higiene pessoal,

após a ida ao banheiro. Quanto ao apoio pedagógico especializado, no âmbito do ensino especial, constatou-se apenas na Escola Frei Miguel, com as alunas Marta e Maria, ressaltando-se ser este um dos fatores fundamentais para um melhor desenvolvimento da criança com TEA. Além disso, nessa Escola, as professoras, em sala de aula, criam novas situações de aprendizagem, considerando as características da cada uma das alunas.

Por derradeiro, recorre-se à Gomes e Mendes (2010) para explicar que, no debate acerca da inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional, há muito a avançar na luta pelo acesso, que deve ser direcionado, necessariamente, para aumentar as matrículas, situação que não deve ser específica das escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, também nas instituições particulares de ensino. Entretanto, assim como as autoras, entende-se que só o acesso não é suficiente, mas conhecimento e prática para traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções, para a realidade dos sistemas e das escolas. Nesse sentido, os dados levantados nesta pesquisa constataam que as Escolas vêm buscando a forma adequada para a inclusão, porém, impulsionadas mais pelos dispositivos legais do que por um ato espontâneo de vontade na luta pela inclusão da pessoa com deficiência, tanto na escola como na sociedade.

Todavia, é importante destacar maior preocupação, no âmbito da Escola Frei Miguel, em desvendar outros caminhos na busca da inclusão das pessoas com deficiência/TEA, ao desenvolver distintos tipos de trabalho que respondam às diferenças entre os alunos. Aqui, recordando-se o postulado da educabilidade proposto por Meirieu (2004, p. 38), de que “toda a criança, todo o homem é educável”, as propostas educacionais brasileiras de inclusão no ensino regular precisam passar de um princípio político para uma modificação da realidade relacionada a essas pessoas, cabendo, portanto, à escola, como mencionado por Carmo (1994, citado por Souza, 2012, p. 163), “tomar esta história nas mãos e construir uma nova relação entre os homens”.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O tema inclusão educacional, por trazer em seu bojo questões relevantes ligadas à forma de educar a pessoa com deficiência, impulsionou a pesquisadora a querer e a enveredar pelas possibilidades deste estudo, especificamente sobre o processo educacional da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no âmbito do ensino regular. Nesse sentido, no cumprimento dos objetivos geral e específicos que a presente pesquisa se propôs a atingir, procurou-se responder a pergunta deflagrada da investigação: como ocorre o processo de inclusão (acesso, permanência, participação e sucesso) das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na faixa etária de 8 anos, nas escolas da rede particular de Aracaju?

Tendo em vista a necessidade de responder a essa pergunta de partida, no percurso de inserção no campo empírico, a teoria contribuiu para a leitura do objeto investigado a partir do cotejamento entre os autores trazidos para a discussão. Desse modo, os resultados foram expressos em palavras, citações literais, possibilitando a interpretação à luz do referencial teórico adotado, podendo revelar a descoberta de novos sentidos e significados, ampliar a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido.

Esta pesquisa teve, portanto, como seu principal objetivo compreender como os quatro pilares do processo inclusivo, acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso, estão a ser contemplados, na rede particular de Aracaju, para a inclusão das crianças de 8 anos, com Transtorno do Espectro do Autismo. E, a partir de uma análise interpretativa global dos dados, foi obtido o conhecimento para atingir o objetivo geral proposto, contemplado quando se percorreu um caminho metodológico orientado por objetivos específicos.

Assim, dentro do objetivo específico de caracterizar o processo de acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na rede particular de Aracaju, através da opinião dos sujeitos inquiridos, recorreu-se ao estudo de caso que se concretizou com a pesquisa qualitativa realizada mediante a aplicação de entrevistas junto a coordenadoras, professoras e pais de alunos com TEA, para obter informações diretamente relacionadas ao desenvolvimento de um trabalho sustentado na ideia central da inclusão educacional. Complementou-se esse estudo com a observação naturalista, com o intuito de averiguar o trabalho realizado pela comunidade escolar no atendimento às necessidades educacionais do aluno com TEA.

De um modo geral, foram mencionados aspectos fundamentais de um processo que visa, de acordo com o que preceituam os textos legais, tais como a Constituição Federal e a LDB, garantir a equidade no tratamento e a oferta de oportunidades diferenciadas para que todos os alunos possam alcançar as metas educacionais, aprendendo juntos. As respostas dos participantes indicam uma relação da inclusão na qual o acesso dá-se pelo cumprimento da lei, notando-se que as Escolas não abrem espaço suficiente para atender à demanda, baseando-se na Portaria nº 0055/2015, da Secretaria de Estado da Educação, que determina o número máximo de dois alunos, por turma, preferencialmente com a mesma deficiência.

Nesse processo, a seguinte frase do pai do aluno Thiago resume dois pilares: “[...] *o desenvolvimento e a permanência eu acho que estão ligados... Se o desenvolvimento não está bom, a permanência vai caminhar no mesmo sentido*”. Essa declaração leva ao entendimento de que não basta inserir fisicamente o aluno com deficiência na turma do ensino regular, como resultado da matrícula baseada no ideal democrático de que todos devem ter acesso à educação, para a permanência na escola e o conseqüente desenvolvimento/sucesso do aluno, mas mostra ser indispensável remover as barreiras que impedem tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo, o que se buscou saber no objetivo que se segue.

Assim, no percurso investigativo, tendo como objetivo identificar as principais dificuldades vivenciadas e quais as estratégias que usam para superá-las, para incluir as crianças com TEA, tendo em conta as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa, chega-se à compreensão de que, após mais de 25 anos do movimento inclusivo, as escolas se confessam ainda despreparadas para comportar o ensino da criança com deficiência. A esses alunos, os professores não sabem como ensinar e, de fato, não foram formados para ensiná-los, com as escolas preparando-se à medida que eles chegam.

Os resultados obtidos permitem avaliar que os professores têm pouca ou nenhuma formação que os habilite para um trabalho pedagógico centrado em estratégias que minimizem os impactos gerados no desenvolvimento do aluno pelas especificidades do TEA. Percebe-se que a formação docente não gera conhecimentos para a questão da inclusão educacional e, nestas circunstâncias, as professoras buscam se apropriar de bases teóricas para desenvolver uma prática fundamentada, evidenciando ainda que, na área inclusiva, caminham numa perspectiva idealista, responsabilizando-se individualmente e desenvolvendo esforços para aprimorar sua prática.

Tendo como objetivo caracterizar as metodologias utilizadas para promover a inclusão (acesso, permanência, participação e desenvolvimento/sucesso) das crianças com

TEA, através da observação das práticas de sala de aula, constatou-se que as metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula dependem da necessidade de cada criança. Ficou claro que as Escolas pesquisadas vinculam o atendimento educacional da criança com deficiência/TEA a um diagnóstico clínico, para só então caracterizar a situação educativa e pedagógica a realizar.

Se o objetivo anterior centrava-se sobre as representações a respeito das propostas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência/TEA, o objetivo seguinte pretendeu encontrar semelhanças e contradições entre as opiniões dos sujeitos inquiridos e as práticas de sala de aula observadas. Nesse sentido, nota-se que existe uma lacuna entre os discursos dos participantes e a efetivação do processo inclusivo na prática educacional no que se refere à falta de um trabalho para que haja um real entrosamento entre as crianças com TEA e os outros alunos. Desse modo, as crianças com TEA mostram-se solitárias, faltando um essencial acompanhamento com qualidade pedagógica que possa corresponder de forma satisfatória à interação entre esses alunos e seus pares. As semelhanças entre as opiniões dizem respeito ao fato das escolas terem que se adequar a uma realidade pedagógica para a qual se sentem despreparadas, em se tratando de desempenhar seu papel em termos de uma prática escolar inclusiva.

Interligando os objetivos, encontra-se resposta para a questão de partida, norteadora desta pesquisa, segundo a qual é possível dizer que, mesmo com os ganhos alcançados pelas pessoas com deficiência, ao longo dos anos, relativamente ao acesso à educação, na estrutura das escolas particulares é possível se observar a existência de barreiras que interferem na permanência, participação e sucesso no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA. A realidade demonstra que promover a educação para todos requer mudanças fundamentais a fim de que, realmente, essas instituições possam atender a todas as pessoas, sobretudo aquelas com deficiência.

Diante do exposto, pode-se dizer, com base nos dados coletados, que para concretizar a inclusão é preciso superar alguns fatores, dentre os quais se citam:

- a) Sensibilização de todos os responsáveis pelo processo educacional nas instituições;
- b) Remoção de barreiras comunicacionais e pedagógicas;
- c) Materiais pedagógicos especializados, metodologias diversificadas; e, finalmente,
- d) Formação dos docentes, que se constituem agentes de inclusão.

Conclui-se, portanto, que falta um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão educacional, no Brasil, esteja adequada aos documentos existentes, principalmente quando se observa que somente uma parcela das atuais diretrizes da Educação Inclusiva é colocada em prática, de modo particular o acesso. Outro tanto se diga que, nas escolas particulares pesquisadas, ainda não se cumprem, efetivamente, os requisitos que assegurem aos alunos com deficiência/TEA, a participação, a permanência e, conseqüentemente, a oportunidade do sucesso educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. (pp. 11-24). Brasília; UNESCO.
- Alves, M. D. I. (2014). *Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização*. Tese apresentada ao Programa de pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) para obtenção do grau de doutor em Educação, orientada por Eli T. Henn Fabris.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006, Setembro-Dezembro). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- American Psychiatric Association [APA] (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno- DSM-5*. (M. I. C. Nascimento, Trad., revisão técnica: A. V. Cordioli, Ver. Tec.). Porto Alegre: Artmed.
- André, M. E. D. A. (2008). *Etnografia da prática escolar* (15ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT] (2004). *NBR 9050/2004. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT.
- Associação Nacional de Equoterapia [ANDE] (2010). *Princípios e fundamentos*. Acedido em 1 de fevereiro de 2016, em <http://www.equoterapia.org.br/metodo.php>.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (R. Delgado: Trad., 2ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e a função executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 281-287.
- Brande, C. A. & Zanfelice, C. C. (2012). A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagem. *Revista de Educação Especial*, 25 (42), 43-56.
- Canário, R. A. (2006). A escola: da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva: estamos a fazer progresso?* (pp. 310-45). Cruz Quebrada, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cancino, M. A. H. (2013, Março). Proposta para inclusão escolar. *Revista Autismo*, 4 (3), 26-29 Mar. 2013.

- Carvalho, F. (2008). Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In S. N. Freitas (org.). *Tendências Contemporâneas de inclusão* (pp. 31-47). Santa Maria, RS: Editora UFSM.
- Catrola, M. A. I. M. R. (2010). *Aprender com os outros. Uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo*. Dissertação de mestrado para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias orientada pela professora doutora Maria Odete Emygdio da Silva.
- Cavalcanti, A. E. & Rocha, P. S.(2015). *Autismo: construções e desconstruções*. 4ª ed. rev. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: DOU.
- Correia, L. C. A. (2015). *Percepções e conhecimentos dos docentes face à inclusão de alunos com autismo no ensino regular*. Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação sob orientação de Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho.
- Costa, H. P. F. (2012). *O autismo e as respostas educativas na escola pública*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret para obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial orientada pela professora doutora Ana Saldanha.
- Cutler, B. & Doroty, L. (2000). *Naturalistic Focused Stimulation Intervention for Communicative Impairments in Autism*. Huron: Ossfeac.
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.
- Decreto nº 6.969/2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, R. E. (2008). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.
- Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília: DOU.
- Eizirick, M. F. (2003, Outubro). Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? *Revista de Educação*, 5 (7), 2-8.

- Elkis, H. (2000). A evolução do conceito de esquizofrenia neste século. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (1), 23-26.
- Fernandes, F. D. (2008). *Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem* [online]. Acedido em 3 de Fevereiro de 2016 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-56872008000400011>.
- Ferreira, M. C. C. (2005). Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista & S. L. Victor. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 139-154). Vitória, ES: EDUFES.
- Ferreira, O. M. de P. N. (2012). *Inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo: percepções dos professores*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial sob a orientação de Ana Saldanha.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, S. N. (Org.) (2008). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Gadia, C. A., Tuchman, R. & Rotta, N. T. (2004). *Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento*. Acedido em 6 de Fevereiro de 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/iped/v80n2sa10.pdf>.
- Gomes, C. G. S. & Mendes, E. G. (2010, Setembro-Dezembro). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16 (3), 375-396.
- Gonçalves, T. M. & Pedruzzi, C. M. (2013). Levantamento de protocolos e métodos diagnósticos do transtorno autista aplicáveis na clínica fonoaudiológica: uma revisão de literatura. *Revista CEFAC*, 15 (4), 1011-1018.
- Goulart, B. D. (2006). *Estudo de um grupo de liderança comunitária: abordagem sociométrica*. Tese apresentada à Universidade Católica de Campinas para obtenção do título de Doutor em Psicologia sob a orientação de Antonios Terzis.
- Goulart, P. & Assis, G. J. A. (2002). *Estudos sobre Autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos*. Acedido em 29 de abril de 2015, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452002000200007&Ing=pt&nrm=isso.

- Januzzi, G. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kern, C. (2005). *Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e o diagnóstico de síndrome do autismo: uma história com muitas vidas*. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Educação orientada sob a orientação Sílvia Zanata da Ros.
- Laville, Christian & Dionne, Jean (2007). *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde - institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília: Senado Federal.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Senado Federal.
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Brasília: DOU.
- Libâneo, J. C. (2003). *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. (19ª. ed., Coleção Educar). São Paulo: Edições Loyola.
- Lima, I. M. C. (2012). *Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva*. São Cristóvão, SE: Editora UFS.
- Lopes, M. T. V. (2011). *Inclusão das crianças autistas*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação sob a orientação de Nuno Mateus.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- Marques, C. A. & Marques, L. P. (2005). A educação especial e as mudanças de paradigmas. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista & S. L. Victor. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 245-267). Vitória, ES: EDUFES.
- Marques, L. V. dos S. M. (2016). *O meu mundo é o teu mundo: estratégias de inclusão de alunos com autismo em escolas regulares*. Dissertação apresentada à Universidade

Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação de Thiago Alves Nunes Tavares.

Mattos, P.; Lincoln, C. L. (2005). A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. *Revista de Administração Pública*, 39 (4), 823-847.

Meirieu, P. H. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF.

Mello, A. M. S. R. (2007). *Autismo: guia prático* (5ª ed.). São Paulo: AMA; Brasília: CORDE.

Menezes, A. R. S. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva e Processos Educacionais sob a orientação de Rosana Glat.

Mesquita, R. S. L. B. (2011). *Estratégias de inclusão de um aluno com espectro do autismo numa turma do regular*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial sob a orientação de Luís de Sousa.

Ministério da Saúde (2013). *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS*. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde.

Morgado, V. L. M. P. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial no Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação de Luís de Sousa.

Moreno, J. L. *Fondements de la sociométrie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1970.

Orrú, S. E. (2009). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Osório, A. C. N. & Osório, A. M.N. (2003). O direito a educação: os desafios da diversidade social. *Revista Educação Especial*, 22 (2), 9-22.

Padilha, A. M. L. (2001). *Práticas pedagógicas na Educação Especial*. Campinas: Autores Associados.

Padilha, A. M. L. (2005). Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In D. M. de Jesus, C. R. Baptista & S. L. Victor. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 125-138). Vitória, ES: EDUFES.

- Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (1999). *Introdução. Ensino Fundamental*. Brasília; MEC/SEF.
- Perrenoud, P. (2014). *A pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, A. G. L. (2013). *Autismo e escola: uma perspectiva de pais e professores*. Dissertação apresentada à Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Reabilitação sob a orientação de Fernanda Dreux Miranda Fernandes.
- Portilho, G. (2015). *Coordenação motora: como se desenvolve por idade*. Acedido em 2 de Janeiro de 2018, em <https://revistacrescer.globo.com/Bebes/Desenvolvimento/noticia/2015/07/coordenacao-motora-como-ela-se-desenvolve-por-idade.html>.
- Praça, E. T. P. de O. (2011). *Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular*. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Juiz de Fora para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática sob a orientação de Regina Coeli Moraes Kopke.
- Resolução CNE/CEB nº 2/2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC.
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: MEC.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: MEC.
- Ribau, P. A. P. (2015). *A atitude dos professores do 2º, 3º ciclo e secundário face à inclusão de alunos com autismo*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação de Cristina Gonçalves.
- Rodrigues, D. (2007, Setembro-Outubro). Inclusão e qualidade. *Jornal de Letras*, 9, 8-9.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santana, S. A. S. (2013, Março-Abril). Meu filho é autista e agora? *Revista Síndromes*, 3 (2), 54-59.

- Santos, B. de S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez.
- Saravali, E. G. (2005). *Dificuldades de aprendizagem e interação social – implicações para a docência*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.
- Schwartzman, J. S. (2014). *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores*. São Paulo: Memnon.
- Silva, E. C. S. (2011). *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo*. Dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação de Theresinha Guimarães Miranda.
- Souza, R. de C. S. (2012). *Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar*. São Cristóvão, SE: Editora UFS.
- Tsukamoto, N. M. S. & Romanowski, J. P. (2009). *Análise das publicações: a formação de professores para educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem*. IX Encontro Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia; Curitiba, Paraná, abril, 5-7, 2009. Curitiba: UFPR.
- Tsuru Haus (2010). *Para ouvir o som das águas*. Acedido em <https://tsuruhaus.com/2010/12/09/para-ouvir-o-som-das-aguas-como-fazer-um-pau-de-chuva/> a 18 de janeiro de 2018.
- Uzun, A. L. L. (2005). *Equoterapia: aplicação em distúrbios do equilíbrio*. São Paulo: Vetor.
- Vieira, S. C. P. (2013, Março). Os benefícios do PECS. *Revista Autismo*, 4 (3), 7-13.
- Voivodic, M. A. (2004). *Inclusão escolar de crianças com síndrome de down*. Petrópolis: Vozes.
- Vygostki, L. S. (1997). *Obras escogidas V – fundamentos de defectologia*. Madri: Visor.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião de entrevista às professoras

Título: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino regular privado.

Entrevistadas: Professoras titulares das turmas onde estão inseridas as crianças com TEA.

Objetivo Geral: Recolher informações sobre o processo de inclusão de uma criança com TEA numa classe do ensino regular da rede privada.

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Observação
<u>Bloco A</u> Legitimação e motivação da entrevista	-Legitimar a entrevista -Motivar a entrevista -Garantir a confidencialidade	- Motivo da entrevista - Objetivos da entrevista - Confidencialidade e anonimato das informações -Permissão para gravar a entrevista	-Entrevista semiestruturada -Utilização de linguagem clara adaptada à entrevistada -Agradecimento pela disponibilidade em responder a esta entrevista
<u>Bloco B</u> Caracterização da entrevistada	-Recolher dados para caracterizar a entrevistada tanto a nível pessoal como profissional	- Idade - Formação inicial - Outra formação profissional - Percurso profissional - Tempo de serviço - Experiência com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) /TEA - Inclusão de crianças consideradas com NEE na sala de aula	-Atenção às reações da entrevistada - Não provocação de embaraços à entrevistada com gestos, expressões faciais ou verbais
<u>Bloco C</u> Caracterização do grupo de alunos	- Obter dados que permitam caracterizar o grupo/ turma	- Número total de crianças - Idade das crianças - Nível socioeconómico das famílias - Relação e aprendizagem das crianças em sala de aula	- Não interrupção da fala da entrevistada - Demonstração de interesse
<u>Bloco D</u> Inclusão da	-Recolher dados que permitam fazer o levantamento do	-Percurso escolar da criança -Metodologias utilizadas	-Mostrar interesse pelo trabalho realizado - Sem discordância da

criança em estudo	processo de inclusão da criança	em sala de aula com a criança e o grupo - Competências adquiridas - Dificuldades de aprendizagens - Expectativas	entrevistada
<u>Bloco E</u> Problemáticas centrais percebidas pela entrevistada	-Recolher informação sobre a inclusão de crianças com NEE e sobre questões não abordadas	-Preocupações em relação à escola e aos alunos -Sugestões sobre a temática abordada	-Mostrar compreensão das situações abordadas - Agradecimento

Apêndice 2 - Guião de entrevista à coordenadora

Título: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino regular privado.

Entrevistada: Coordenadora da escola onde está inserida a criança com TEA.

Objetivo Geral: Recolher informações sobre o processo de inclusão de uma criança com TEA numa classe do ensino regular da rede privada.

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Observação
<u>Bloco A</u> Legitimação e motivação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar a entrevista - Garantir a confidencialidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivo da entrevista - Objetivos da entrevista - Confidencialidade e anonimato das informações - Permissão para gravar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestruturada - Utilizar linguagem clara adaptada à entrevistada - Agradecer a disponibilidade para responder a esta entrevista
<u>Bloco B</u> Caracterização da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados para caracterizar a entrevistada tanto a nível pessoal como profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Formação inicial - Outra formação profissional -Trajetória profissional -Tempo de serviço -Experiência com crianças com deficiência /TEA -Inclusão de crianças consideradas com deficiência na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção às reações da entrevistada -Não provocar embaraços à entrevistada com gestos, expressões faciais ou verbais
<u>Bloco C</u> Caracterização da instituição em seus aspectos estruturais físicos e de pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Obter dados que permitam caracterizar a estrutura de funcionamento da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> -Tempo de existência -Tempo que trabalha com inclusão -Descrição da instituição - Número total de professores/auxiliares -Número total de alunos - Número total de alunos com 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem interrupções da fala da entrevistada - Mostrar interesse

		<p>deficiência</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faixa etária dos alunos - Séries ofertadas - Atividades ofertadas - Critério para matrícula - Quantidade limite de deficientes por sala - A relação dos alunos com deficiência com os demais alunos e profissionais da instituição 	
<p><u>Bloco D</u></p> <p>Inclusão da criança com TEA</p>	<p>-Recolher dados que permitam fazer o levantamento do processo de inclusão da criança</p>	<p>-Trajetória escolar da criança</p> <p>-Metodologias utilizadas em sala de aula com a criança e o grupo</p> <p>-Competências adquiridas</p> <p>-Dificuldades de aprendizagens.</p> <p>- Expectativas</p>	<p>- Mostrar interesse e abertura pelo trabalho realizado</p> <p>- Não discordar da entrevistada</p>
<p><u>Bloco E</u></p> <p>Problemáticas centrais percebidas pela entrevistada</p>	<p>- Recolher informação sobre a inclusão de crianças com deficiência e sobre questões não abordadas.</p>	<p>- Preocupações em relação à escola e aos alunos.</p> <p>- Sugestões sobre a temática abordada</p>	<p>-Mostrar compreensão das situações abordadas</p> <p>- Agradecimento</p>

Apêndice 3- Guião de entrevista com pais ou responsáveis

Título: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino regular privado.

Entrevistado: Pais ou responsáveis pela criança com TEA matriculada no ensino regular de uma escola privada.

Objetivo Geral: Recolher informações sobre o processo de inclusão de uma criança com TEA, numa classe do ensino regular da rede privada.

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Observação
<u>Bloco A</u> Legitimação e motivação da Entrevista	-Legitimar a entrevista -Motivar a entrevista -Garantir a confidencialidade	- Motivo da entrevista -Objetivos da entrevista -Confidencialidade e anonimato das informações -Permissão para gravar a entrevista	- Entrevista semiestruturada - Utilizar linguagem clara adaptada à entrevistada - Agradecer a disponibilidade para responder a esta entrevista
<u>Bloco B</u> Caracterização do/a entrevistado/a	- Recolher dados para caracterizar a entrevistada tanto a nível pessoal como profissional	- Idade -Formação inicial -Outra formação profissional - Percurso profissional -Tempo de serviço -Inclusão de crianças consideradas com deficiência na sala de aula	- Atenção às reações da entrevistada -Não provocar embaraços à entrevistada com gestos, expressões faciais ou verbais
<u>Bloco C</u> Caracterização da criança	-Obter dados que permitam caracterizar a criança com TEA	- Idade - Diagnóstico - Acompanhamento profissional - Acompanhamento em casa - Autonomia - Comunicação - Relacionamento - Comportamento - Aprendizagem	- Não interromper a entrevistada enquanto ela fala - Mostrar interesse
<u>Bloco D</u> Inclusão da criança	-Recolher dados que permitam fazer o levantamento do	-Trajetória escolar da criança - Critério para	- Mostrar interesse e abertura pelo trabalho realizado

em estudo	processo de inclusão da criança	<p>escolha da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como a escola recebe - Metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo - Atividades extracurriculares - Pessoa de apoio - Competências adquiridas - Dificuldades de aprendizagens - Expectativas 	- Não discordar da entrevistada
<p><u>Bloco E</u></p> <p>Problemáticas centrais percebidas pelo entrevistado</p>	- Recolher informação sobre a inclusão de crianças com NEE e sobre questões não abordadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupações em relação à escola e aos alunos - Sugestões sobre a temática abordada 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar compreensão das situações abordadas - Agradecimento

Apêndice 4- Guião de observação

Título: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino Privado.

Observados: Criança com TEA, professora titular da turma, auxiliar de classe e os alunos “típicos”.

Objetivo Geral: Recolher informações sobre o processo de inclusão de uma criança com TEA numa classe do ensino regular da rede privada.

Guião de observação

	Aspectos a observar	Objetivos Específicos	Tempo*
Elementos que compõem a ação pedagógica em sala de aula e extraclasse	<ul style="list-style-type: none"> ○ Os ambientes da sala de aula, do recreio, do pátio, da quadra esportiva, do parque infantil. ○ A interação da criança com TEA com os alunos “típicos”, a professora titular, os professores de outras áreas e a auxiliar de classe. ○ A disciplina estudada. ○ Conteúdos abordados. ○ Atividades desenvolvidas. ○ Material didático. ○ Estratégias de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caracterizar o ambiente e os sujeitos observados ○ Avaliar a autonomia, os comportamentos e a interação ○ Recolher dados sobre a metodologia adotada em sala de aula ○ Obter dados pertinentes à aprendizagem e o desenvolvimento ○ Identificar quais competências está sendo contempladas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Na escola Padre Paulo das 13 às 17 horas ○ Na escola Frei Miguel das 14 às 16 horas

* O tempo de duração, horário e dias de observação foram determinados pelas instituições de ensino.

ANEXOS

Anexo 1- Termo de consentimento livre e esclarecido das coordenadoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Coordenadora

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação*, promovido pela **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa em convênio com o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes, na cidade de Aracaju/SE**, venho por meio desta convidar à senhora coordenadora a ser voluntária em um estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino privado**, sob a orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação da Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas enquanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar neste palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A senhora está sendo convidada a participar de uma entrevista abordando o tema inclusão e TEA. A privacidade será respeitada, ou seja, o nome da senhora será mantido em sigilo, como também sua imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana
Telefone: (79) 999564509

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além ter a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeita com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento, e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Coordenadora

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação*, promovido pela **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa em convênio com o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes, na cidade de Aracaju/SE**, venho por meio desta convidar à senhora coordenadora a ser voluntária em um estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino privado**, sob a orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação da Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas enquanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar neste palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A senhora está sendo convidada a participar de uma entrevista abordando o tema inclusão e TEA. A privacidade será respeitada, ou seja, o nome da senhora será mantido em sigilo, como também sua imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de tudo aqui mencionado e, compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor a receber ou a pagar pela minha participação.

Aracaju, 20 de fevereiro de 2017

Local e data

Assinatura da participante

Edjane dos Santos de Jesus Santana

Assinatura da pesquisadora

Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido das professoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Professora

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu* **Mestrado em Ciências da Educação, promovido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa em convênio com o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes, na cidade de Aracaju/SE**, venho por meio desta convidar o/a senhor/senhora a ser voluntário (a) em um estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino privado**, sob a orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação da Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas enquanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar neste palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

O/a senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista abordando o tema inclusão e TEA. A privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo, como também sua imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e a confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana
Telefone: (79) 999564509

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além ter a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeita com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento, e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de tudo aqui mencionado e, compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor a receber ou a pagar pela minha participação.

Anoqu , 14 de fevereiro de 2017

Local e data



Assinatura do (a) participante

Edjane dos Santos de Jesus Santana

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Professora

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação*, promovido pela **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa** em convênio com o **Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes**, na cidade de **Aracaju/SE**, venho por meio desta convidar o/a senhor/senhora a ser voluntário (a) em um estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino privado**, sob a orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação da Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas enquanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar neste palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

O/a senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista abordando o tema inclusão e TEA. A privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo, como também sua imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e a confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana
Telefone: (79) 999564509

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além ter a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeita com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento, e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de tudo aqui mencionado e, compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor a receber ou a pagar pela minha participação.

Pracaju, 14 de fevereiro de 2017

Local e data



Assinatura do (a) participante

Edjane dos Santos de Jesus Santana

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Professora

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação*, promovido pela **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa** em convênio com o **Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes**, na cidade de **Aracaju/SE**, venho por meio desta convidar o/a senhor/senhora a ser voluntário (a) em um estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de inclusão em escolas da rede de ensino privado**, sob a orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação da Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas enquanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar neste palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

O/a senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista abordando o tema inclusão e TEA. A privacidade será respeitada, ou seja, seu nome será mantido em sigilo, como também sua imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e a confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana
Telefone: (79) 999564509

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além ter a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeita com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento, e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de tudo aqui mencionado e, compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor a receber ou a pagar pela minha participação.

Aracaju Se. 20 de fevereiro de 2017

Local e data

Assinatura do (a) participante

Edjane dos Santos de Jesus Santana

Assinatura da pesquisadora

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação*, promovido pela **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa em convênio com o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes, na cidade de Aracaju/SE**, venho, por meio desta, convidar seu filho (a) a ser voluntário (a) no estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de Inclusão em Escolas da Rede de Ensino Privado**, sob orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas quanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário, da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar nesse palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Seu filho (a) será observado (a) no corrente ano, na instituição de ensino que estuda, no período de um mês, em quantidade de dias e horas que a escola disponibilizar, em sala de aula, no recreio e em qualquer atividade extraclasse que porventura venha acontecer. A privacidade será respeitada, ou seja, o nome do seu filho (a) será mantido em sigilo, como também a imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana
Telefone: (79) 999564509

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com

as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e, compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar a participação do meu filho (a), estando totalmente ciente de que não há nenhum valor a receber ou a pagar por esta participação.

Eu, _____

portador (a) do RG nº _____, responsável pelo(a) estudante menor de idade _____

_____, autorizo sua participação na pesquisa.

_____, 14 de fevereiro de 2017

Local e data

Assinatura do pai, mãe ou responsável.

Edjane dos Santos de Jesus Santana

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação, promovido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa em convênio com o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes, na cidade de Aracaju/SE*, venho, por meio desta, convidar seu filho (a) a ser voluntário (a) no estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de Inclusão em Escolas da Rede de Ensino Privado**, sob orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas quanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário, da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar nesse palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Seu filho (a) será observado (a) no corrente ano, na instituição de ensino que estuda, no período de um mês, em quantidade de dias e horas que a escola disponibilizar, em sala de aula, no recreio e em qualquer atividade extraclasse que porventura venha acontecer. A privacidade será respeitada, ou seja, o nome do seu filho (a) será mantido em sigilo, como também a imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana
Telefone: (79) 999564509

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com

as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e, compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar a participação do meu filho (a), estando totalmente ciente de que não há nenhum valor a receber ou a pagar por esta participação.

Eu, _____

portador (a) do RG nº _____, responsável pelo(a) estudante menor de idade _____, autorizo sua participação na pesquisa.

Anexo 4 - Pracaju, 14 de fevereiro de 2017
Local e data

Escola Padre Paulo

Assinatura do pai, mãe ou responsável.

Edjane dos Santos de Jesus Santana
Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis

Eu, **Edjane dos Santos de Jesus Santana**, matriculada no curso de *Stricto Sensu Mestrado em Ciências da Educação, promovido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa em convênio com o Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa/ Faculdade Nossa Senhora de Lurdes, na cidade de Aracaju/SE*, venho, por meio desta, convidar seu filho (a) a ser voluntário (a) no estudo intitulado **Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Processo de Inclusão em Escolas da Rede de Ensino Privado**, sob orientação da Dr.^a Elza Ferreira Santos e coorientação Dr.^a Isabel Sanches e que tem como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, na faixa etária de 8 anos de idade, em escolas particulares.

Acreditamos que esta pesquisa seja importante para a sociedade por permitir uma reflexão sobre as nossas práticas quanto educadoras e sobre as leis que servem para criar um cenário, da inovação da inclusão, sem um preparo prévio dos autores que vão atuar nesse palco.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Seu filho (a) será observado (a) no corrente ano, na instituição de ensino que estuda, no período de um mês, em quantidade de dias e horas que a escola disponibilizar, em sala de aula, no recreio e em qualquer atividade extraclasse que porventura venha acontecer. A privacidade será respeitada, ou seja, o nome do seu filho (a) será mantido em sigilo, como também a imagem. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, utilizando nomes fictícios.

CONTATO

Pesquisadora responsável: Edjane dos Santos de Jesus Santana
Telefone: (79) 999564509

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com

as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e, compreendida a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar a participação do meu filho (a), estando totalmente ciente de que não há nenhum valor a receber ou a pagar por esta participação.

Eu, [Assinatura]

portador (a) do RG nº 334946, responsável pelo(a) estudante menor de idade [Assinatura]

[Assinatura], autorizo sua participação na pesquisa.

Procyu, 20 de fevereiro de 2017

Local e data

[Assinatura]
Assinatura do pai, mãe ou responsável.

Edjane dos Santos de Jesus Santana

Assinatura da pesquisadora

Anexo 4 – Transcrições das entrevistas com as coordenadoras

Escola Padre Paulo

Bloco B- Caracterização da entrevistada

1- Qual a sua idade?

R: Quarenta anos.

2- Qual sua formação inicial?

R: Pedagogia

3- Tem outra formação?

R: Psicopedagogia

4- Qual sua trajetória profissional?

R: Sempre na área de educação.

5- Quanto tempo de serviço?

R: Dezoito anos completando.

6- Tem experiência com crianças com deficiência/ TEA?

R: Não.

7- Como você vê a inclusão de crianças deficientes, consideradas com necessidades educacionais especializadas?

R: Eu vejo uma necessidade muito grande que há dessa inclusão, porém uma grande dificuldade na hora de aceitar essa inclusão.

8- Já fez algum curso na área de inclusão?

R: Não.

9- Já fez algum curso sobre autismo?

R: Também não.

10- Sente-se preparada para receber as crianças com deficiência a exemplo do autismo?

R: Não, preparada não, porém a gente aceita os desafios né, sempre buscando compreender, trabalhar até o ponto que a gente consegue. Porém, preparado não.

BLOCO C - Caracterização da instituição em termos estruturais e de pessoal

11- Quantos anos tem a instituição?

R: Dezenove anos.

12- Há quantos anos trabalha com a inclusão de crianças com TEA?

R: Uns três anos. Fui apresentada à primeira criança com essa necessidade.

13- Poderia me descrever as instalações da instituição?

R: A instituição tem salas de aulas, salas de leitura, tem área de recreação, tem parque para recreação, mictório, piscina, tem quadra de esporte.

14- Quantos professores há na instituição?

R: Aproximadamente, uns setenta e cinco funcionários, entre professores e funcionários.

15- Quantas auxiliares de classe?

R: Auxiliar só para parte da Educação Infantil. A gente tem seis auxiliares.

16- Quais as séries ofertadas?

R: Do pré-maternal, que é criança com dois anos, ao terceiro B que é adolescentes né, ou adultos considerados com dezoito anos.

17- O que a escola oferece aos alunos além do ensino em sala de aula?

R: A gente trabalha vários projetos né, voltados pra religiosidade, pra educação pessoal, para projetos familiares, projetos voltados para o bairro, para a comunidade.

18- Quantos alunos há na instituição?

R: Oitocentos alunos.

19- Quantos com deficiência? E qual a deficiência?

R: Deficiência física nenhum. Deficiência em aprendizagem, estamos, em média, com uns cinco alunos.

20- Qual a faixa etária das crianças matriculadas?

R: A faixa etária é compatível para cada idade, tratando-se das ditas normais, né, porém, as com dificuldades, temos crianças de seis anos, temos crianças de quatorze anos e, mais ou menos onze, entre onze e doze, estamos nessa faixa.

21- Existe quantidade limite de alunos, com deficiência por turma, registrado no regimento da escola ou em qualquer outro documento da instituição? Qual o documento? Qual a quantidade de alunos?

R: Autista que é comprovado nenhum. Acha-se que é autista, porém estão avaliando qual realmente é a deficiência, é o problema problemático, mas comprovado num tem. O limite de um por turma segundo o conselho estadual da educação, ele pede pra que cada instituição. Na nossa, já está assim.

22- Existe algum critério para efetuar a matrícula do aluno com deficiência? Qual ou quais?

R: O critério é que os pais deem o apoio pra escola, tenha essa equipe que ajuda né, a criança, tenho o que é necessário, o fono [fonoaudiólogo], psicólogo, psicopedagogo e, de acordo com a necessidade, o pai tem que se propor também a ajudar, não só deixar que a instituição trabalhe com a deficiência.

23- Como é a relação das crianças com deficiência e os demais alunos e funcionários?

R: Boa, bem aceitos os meninos. Não apresenta nenhuma rejeição, muito pelo contrário, eles apoiam bastante.

BLOCO D - Inclusão da criança com TEA

24- Qual a trajetória escolar da criança com TEA?

R: Ele está no Padre Paulo desde os dois anos de idade, e aí ele esteve o tempo todo conosco sendo acompanhado também por outros profissionais.

25- A escola está preparada para receber a criança com TEA ou com qualquer outra deficiência?

R: Como foi falado anteriormente, acho que não tem nenhuma escola preparada. As escolas sentem vontade de trabalhar né, estar acompanhando, ajudando, cooperando, porém eu vejo muita dificuldade ainda.

26- Os professores são preparados para receber uma criança com deficiência?

R: Também, totalmente não. Existe a boa vontade, e a procura de cursos né. Dar uma leitura, de estar sempre se esclarecendo, mas, aqui no Brasil, eu digo que os professores não estão preparados.

27- A turma foi preparada para recebê-la?

R: São... Como eles já estão com Thiago desde as séries iniciais, e aí os professores conversam bastante, os meninos sim, estão preparados no sentido de acolher, de estar aceitando, ajudando Thiago em alguns momentos, e aí tendo já essa trajetória de alguns anos, eles já estão bastantes acolhedores.

28- Existe auxiliar de classe nas turmas com aluno com TEA?

R: No caso de Thiago sim, existe uma auxiliar que fica dando esse apoio ao professor.

29- Qual a função da auxiliar em relação ao aluno com TEA?

R: Justamente de estar dando esse apoio, de estar orientando, de estar conduzindo nas atividades, de estar mostrando pra Thiago que ele consegue fazer, que ele pode estar fazendo, porém dando seguimento no que é necessário.

30- O professor tem apoio da coordenação para elaborar e executar as atividades pedagógicas com as crianças com TEA?

R: Sim, sempre que é planejado algo diferente a gente senta. Senta a coordenação, o professor... Aí, a gente... a atividade e aí o professor executa.

31- Os professores são orientados a trabalhar com o mesmo planejamento e atividades com todos os alunos, com TEA ou não?

R: Não. Uma vez que esse aluno apresente uma necessidade através de relatórios médicos, aí o professor sim, faz um planejamento de acordo com o que o aluno apresenta... a necessidade que ele apresenta. Então, a gente aguarda esses relatórios, essa comprovação que, realmente, a criança precisa de um apoio diferenciado. Caso contrário, ele é trabalhado normalmente como os outros, porém os professores direcionam o olhar para ele... estão, o tempo todo, vendo se eles realmente estão conseguindo acompanhar tudo.

32- Quais as metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo?

R: Depende da necessidade de cada criança. Aí vai projetar essa metodologia com a necessidade.

33- Quais as competências adquiridas?

R: Autonomia. A gente percebeu que o menino chega aqui sem muito entusiasmo... ele chega preocupado de não ser aceito, dele não conseguir acompanhar os outros e, de repente, quando ele percebe que houve esse apoio, que teve esse acompanhamento, ele já se sente bem mais seguro, e apresenta um desenvolvimento que a gente fica também alegre, contente, né.

34- Quais as dificuldades de aprendizagens apresentada pela criança com TEA?

R: A maior dificuldade com Thiago é a fala mesmo, porque tudo que é lançado ele compreende, ele aceita, ele tenta né, porem como não tem a fala, a maior dificuldade seria essa pra gente, mas as outras barreiras ele consegue vencer.

35- Sente dificuldade em trabalhar com a criança com TEA? Quais?

R: Sim, sentimos sim, e é relativo também, que depende de aluno pra aluno, têm alunos que a gente consegue desenvolver determinadas questões e outros não. Então, é relativo, ainda é uma interrogação. Essas questões de transtorno de autismo e cada criança apresentam um aspecto diferente. Agora, dificuldade existe, e nem sempre a dificuldade existe com a mesma proporção pra as pessoas, pra indivíduos diferentes.

BLOCO E - Problemáticas centrais percebidas pela entrevistada

36- Qual a preocupação da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA?

R: A nossa preocupação é que haja uma aprendizagem ao final do ano, que haja não só na escrita, que não haja só na parte pedagógica, e sim no conhecimento individual, da parte social, que essa criança termine o ano consciente do papel dele na sociedade, consciente da importância dele na sociedade, e aí tendo essa conquista a gente conseguir fazer com que o aluno avance na parte pessoal, já é um grande avanço.

37- Há mais algum assunto sobre a temática que gostaria de abordar durante a entrevista?

R: Não, acho que tudo que foi dado já foi relatado.

Escola Frei Miguel

BLOCO B - Caracterização da entrevistada

1- Qual a sua idade?

R: Quarenta e sete anos.

2- Qual sua formação inicial?

R: Eu sou formada em Serviço Social.

3- Tem outra formação?

R: Em Pedagogia e em Psicopedagogia.

4- Qual sua trajetória profissional?

R: Eu iniciei aqui no Frei Miguel, ha mais ou menos... Num faço as contas, né, mas tem quase vinte anos de escola. Então, nunca sai daqui. Comecei como catequista na escola, quando ainda fazia o curso de Serviço Social, né. Depois, a diretora viu que eu tinha muito jeito com as crianças, aí sugeriu sala de aula mesmo sem ter o curso de Pedagogia, mas com a garantia de que eu iria fazer o curso de Pedagogia. Aí, comecei como professora do ensino fundamental menor, né, e aí terminei o curso. Aí, ela ofereceu a sala de aula, continuou oferecendo a sala de aula, fui para auxiliar de coordenação, depois fiquei, trabalhei um ano ainda como coordenadora até surgir a vaga de Psicopedagoga... Que a psicopedagoga que estava aqui, ela se ausentou pra fazer o mestrado e, nessa saída do mestrado, aí eu recebi o convite pra ficar, né, no lugar dela, e ela não pôde ficar mais, aí eu continuei. Já tem... Vai fazer já dez anos, né, nessa área da Psicopedagogia na escola, né.

5- Quanto tempo de serviço?

R: Quase vinte anos... Quase vinte anos não seguidos, né, que teve um período que eu saí pra trabalhar como assistente social, mas a empresa, que era prestadora de serviço faliu, aí a diretora, quando eu... Ela já disse se não der certo volte. Só tô te deixando sair porque seu sonho é trabalhar com Serviço Social. Aí eu fui e faliu a prestadora de serviço. Aí, eu voltei pronto... Aí eu não saí mais. Ela sempre disse que só deixava eu sair se fosse por conta do Serviço Social, que eu sempre gostei muito de trabalhar na área social, mas eu nunca encontrei, né, trabalho pra atuar nessa área. Aí, eu fui ficando, né.

6- Tem experiência com crianças com deficiência/ TEA?

R: Temos, temos... Nós temos no momento, eh... dezessete crianças com diagnóstico de do TEA, né, e algumas ainda na investigação, que a gente vê alguns... Algumas características, mas num é fechado o diagnóstico, porque, às vezes, a criança não apresenta todas as características, né, mas a gente já faz um atendimento assim que a gente observa que a criança tem alguma dificuldade, que... A gente não vai ficar aguardando o diagnóstico, né... A gente vai vendo a dificuldade da criança vai trabalhando junto ao professor até que o diagnóstico venha, mas a gente já percebe a gente já entra com a intervenção.

7- Como você vê a inclusão de crianças deficientes, consideradas com necessidades educacionais especializadas?

R: Acho que a... a inclusão ela é importante, né, pras relações humanas, né, porque todos nós, na verdade, somos diferentes um dos outros. Nós vivemos numa diversidade, né. Então, assim, a inclusão é importantíssima pra escola, eu disse até eh... Uma outra vez num debate que a gente teve, que a gente praticamente não tem caso de *bullying*, na escola, “por quê?” Porquê eles já estão assim acostumados a conviver com os diferentes. Então a gente faz um trabalho de conscientização, de sensibilização junto ao professor, com as crianças. Então elas veem que é normal, que ser diferente é normal, né, ele... Tem um *down* na sala, tem uma criança com baixa visão na sala. Então eles gostam, eles interagem. Então praticamente a gente não tem casos de *bullying* na escola por conta disso, né, pela convivência tão diferente e de observar que... que ser diferente é normal, que conviver com diferente também é normal, porque todos nós, na verdade, nos descobrimos diferente dos outros, né.

8- Já fez algum curso na área de inclusão?

R: Já. Eu fiz a psicopedagogia, que já é um olhar que a gente tem sobre outro de uma forma diferenciada. Iniciei uns cursos de libras, mas acabei trancando o curso, porque logo que o curso surgiu, entrou em torno de uns seis, sete intérpretes na sala, e eu fiquei assim... Eu e outra colega, porque eles faziam toda aquela linguagem. Eu disse: “nossa, eu acho que a gente tem que fazer primeiro o curso básico, pra depois fazer o curso de libras”, que era um curso mesmo, né, muito aprofundado, né, aí eu deixei um pouquinho de lado, porque eu acho assim... Eu queria tá preparada também, né, pra o deficiente auditivo, aí eu acabei trancando, mas aí eu fiz outros cursos. Sempre que surgem seminários, cursos, eu tô participando, né, pra tá envolvida, porque eu tô envolvida nessa realidade no dia a dia, né, fiz curso, é, por exemplo, sobre o TEACCH, né, o PECS, né, que é um sistema alternativo de comunicação, né, eu também fiz pra gente poder tá mais próximo desse aluno. Eu prefiro mais esses mais práticos mesmo e as discussões a gente sempre tá agora *on-line* mesmo. Teve um curso muito interessante eh... Na internet, de um site que eles fizeram um, um ciclo de... de palestras mesmo, né, um congresso conautismo, né, e aí é uma possibilidade de você tá direto com a temática. Aí eu me escrevi, né, porque nosso dia a dia não permite muitas vezes a gente tá viajando, mas eu sempre tô em contato, fazendo leituras, né, principalmente focada dentro das características que eu encontro dentro da escola, porque, numa forma geral, o autismo, cada

autista é um autista, então eu procuro ver os meus autistas e pesquisar mais focado neles, né, mas têm essas oportunidades, né, que a gente tá sempre pesquisando.

9- Já fez algum curso sobre autismo?

R: [A entrevistada já respondeu anteriormente].

10- Sente-se preparada para receber as crianças com deficiência a exemplo do autismo?

R: Olha... É difícil a gente tá preparado, né, a gente se prepara a partir do momento que a gente aceita esse aluno, porque aí a gente vai buscar né. A grande dificuldade que eu vejo, em outras escolas, é justamente a não acolhida, né. Existem escolas hoje que dizem: “Ah, eu não trabalho com esse tipo de criança”, “olha a gente não está preparado pra receber esse tipo de criança”. Isso não existe. Você se prepara a partir do momento que você recebe, porque a partir do momento que você recebe, você vai buscar as alternativas, né, e a gente vê hoje que, às vezes, a gente faz um trabalho para essa criança, ajuda as outras crianças... A exemplo, como um autista é um indivíduo muito visual, a gente, às vezes, prepara a letra e uma imagem referente à letra, por exemplo, o J do Jacaré. É aí, pra uma determinada turma, eu mandava... Porque tinha um autista lá... Isso acabou favorecendo toda turma que as... todas as crianças diziam: “olha, o J vem do Jacaré”. Então assim... Às vezes, você faz uma adequação na sala de aula que vai servir para todas as crianças, não é só para autista... Ele necessita mais daquele recurso, mas outro recurso, qualquer recurso que você trabalhe em sala de aula, né, que vai dinamizar sua aula, que vai fazer com que o aluno se aproxime mais do conhecimento, é claro que vai favorecer todo mundo, né. Então, está preparado a partir do momento que você recebe você vai ficar, porque você vai em busca. Agora, totalmente preparado ninguém nunca tá, né, porque a gente vai buscando, vai buscando, vai buscando, tem momentos que a gente diz, “fuja, não sei de nada”, rasga tudo, né, e vai buscar, né, novas informações, porque é uma área que o tempo todo chegam novas informações, né. O autismo hoje eh... Eh... Eh... Se a gente for comparar com antigamente, né, que não tinha informação nenhuma, hoje a gente tem mais informações, tem mais pesquisas, tem mais pessoas envolvidas. Uma coisa que a gente fazia antes não tá fazendo mais, né, novidades que vão surgindo, a gente vai também trabalhando com nossos alunos. Isso vai fazendo a gente evoluir.

BLOCO C - Caracterização da instituição em termos estruturais e de pessoal

11- Quantos anos tem a instituição?

R: O Frei Miguel tem trinta e quatro anos.

12- Há quantos anos trabalha com a inclusão de crianças com TEA?

R: Olha difícil saber há quantos anos, né, eh... A gente começou quando ninguém falava muito desse assunto. Nossa primeira criança foi uma deficiente visual, né, onde a mãe chegou aqui e perguntou se a escola poderia acolher, e a gente acabou acolhendo, né. Esse foi nosso primeiro desafio. E aí a gente entrou em contato com o CAPS, né, e o CAPS deu uma ajuda muito grande. A gente fez um ciclo de palestra, movimento de sensibilização junto aos pais, junto aos alunos, junto aos professores, e aí foi iniciado o movimento, né. Isso tem, em média, há... Há... Uns vinte e cinco anos atrás. Então... A escola... Já faz bastante tempo, né, só que quando a lei veio, a lei, né, de inclusão, né, as escolas, né, têm que, por obrigatoriedade, receber, a gente já recebia já, há muito tempo. Então isso não é novidade pra gente, a gente já trabalha, já a um certo tempo, com essas crianças.

13- Poderia me descrever as instalações da instituição?

R: A escola começou como outro nome, aqui na esquina. Começou só com educação infantil, depois foi ampliada para ensino fundamental menor e maior e, depois, pra ensino médio, né.

Então, hoje nós temos três prédios, né, dentro de um conjunto só, né... Têm escolas que separam, né, os prédios, a gente tem aqui a... O prédio que é da, da educação infantil, né, com toda linguagem da educação infantil, os banheiros adaptados em tudo, temos a área do fundamental menor e maior, e temos um prédio específico para o ensino médio, né, com entradas específicas pra cada, pra cada área, né, e a noite funciona faculdade aqui, mas a faculdade é só o prédio, né, nós temos um prédio com todo... Toda acessibilidade possível aqui tem. Já, já a inspeção já veio aqui, já observou que tem acessibilidade, tanto em rampas, né, acesso desde a entrada, tanto pra salas de aula, né, nós temos eh... Os laboratórios, laboratório de informática, laboratório de robótica, laboratório de ciência, né, o prédio do ensino médio, que é o maior prédio que a gente tem, a gente tem três andares, né. Então assim, a escola tá crescendo mesmo porque a ideia, a idealizadora, que é a diretora, ela sonhou, é um sonho, né. Essa escola é um sonho dela e ela passa muito esse sonho que ela teve de ter a escola. Então é uma pedagoga muito apaixonada por educação e passa um pouco dessa paixão pra gente também. Mas, hoje, a escola tá, né, quem entra aqui, que tá do lado de fora, não imagina o tamanho que é isso aqui dentro, né... A área é enorme, né, e atende o aluno desde o início, desde o maternal, até o ensino médio, até o último grau dele.

14- Quantos professores há na instituição?

R: Uma vez a diretora fez uma reunião de natal... Quando entrei na sala, nunca vi tanta gente, aí eu disse: “eu agora vejo o tamanho de sua folha de pagamento”. Ela riu. É muito professor, pra você ver. Todas essas áreas, eu não tenho nem ideia de quantos são professores, talvez depois eu possa perguntar na secretaria à secretária, pra ver se ela... Se você depois registra aí uma média, mas é muita gente.

15- Quantas auxiliares de classe?

R: Os auxiliares de sala, a gente coloca mais nas séries mais iniciais, né... Na educação infantil, todas as salas têm auxiliares, né, ‘pruma’ fase da criança de desenvolvimento que necessita, né, um olhar mais atento à criança. No ensino fundamental menor até o terceiro ano tem auxiliar, né. No quarto ano em diante eles, já, já são turmas mais de produção, aí já não tem auxiliar, né, já é o professor juntamente com a turma. O fundamental maior não tem, nem no médio. A gente coloca até da educação infantil até mais ou menos o terceiro ano.

16- Quais as séries ofertadas?

R: Do maternal até o terceiro ano do ensino médio.

17- O que a escola oferece aos alunos além do ensino em sala de aula?

R: A escola trabalha com diferenciais né. Nós temos vários diferenciais, dentre eles, trabalhar com projetos, né, em pesquisa. A escola eh... Trabalha numa linha sociointeracionista, baseada em Vygotsky, que diz que a criança aprende nas relações com o meio, né, na, no, no que ela observa desse, desse meio, né, no que ela vai buscar, através da ludicidade. Então, a gente trabalha muito com projetos. Na educação infantil, a gente tem um trabalho voltado pra isso, pra ‘contação’ de histórias, né, pra contextualização... Nossas atividades são contextualizadas, né, a gente não tem uma linha muito tradicional por conta disso... Sociointeracionismo é pensar sobre... Então a gente trabalha de uma maneira, uma linha muito diferenciada nesse aspecto. Temos campeonatos de robótica, olimpíadas brasileiras. A gente também trabalha com as olimpíadas, né, oficinas que a gente trabalha também, por exemplo, aspectos como redação. Então, viram e mexem, os diferenciais vão mudando de acordo com a contemporaneidade, com os desafios que a sociedade vai trazendo. A gente já trabalhou muito com xadrez, né, a gente tá agora no foco muito de lógica matemática. Então nossos alunos do fundamental têm aula de lógica matemática com professor específico pra isso... Então

depende muito das demandas, né, e em cima dessas demandas a gente vai criando diferenciais.

18- Quantos alunos há na instituição?

R: Em torno de mil alunos. Eu acredito mil, mil e poucos alunos... mil a mil e duzentos alunos.

19- Quantos com deficiência? E qual a deficiência?

R: Deficiência no quadro mesmo que determina a deficiência é Transtorno de Desenvolvimento Global... Por exemplo, nós temos hoje em torno de dezessete autistas né, alguns em investigações, nós temos cinco crianças com síndrome de *down*, né, só aí vinte e um né... Vinte e dois, aliás... E nós temos um aluno com baixa visão, né, perda auditiva, alguns alunos com perda auditiva, onde a gente faz algumas adequações a depender de cada caso. Nós temos três alunos com perda auditiva, que são os casos que quando chega o censo, que eu colo.. Que a gente coloca. São esses casos realmente de transtorno de desenvolvimento global, de criança que realmente a gente coloca dentro da nomenclatura, crianças especiais, né, por a gente ter que fazer realmente uma mudança às vezes até alteração no currículo pra poder atendê-las, né. Mas fora desse quadro, nós temos as crianças inclusas no sentido de precisar de um certo acompanhamento. São crianças com TDH, são crianças com dislexia, são crianças que a gente ver que têm uma dificuldade, mas ainda não foi descoberta, né. Então, eu chamo esses alunos de inclusos, que entram também no acompanhamento onde a gente faz pequenas adequações, às vezes só nas provas, às vezes nas atividades, redução nas atividades, que não são crianças especiais, mas são crianças que precisam de um atendimento também diferenciado. E as crianças também de acompanhamento periódicos, são as crianças sintomáticas, né, que a gente lida no dia a dia.

20- Qual a faixa etária das crianças matriculadas?

R: Aqui a gente recebe, na verdade, pra entrar no maternal já basta andar... Andou, aí... A criança já tá andando, já nasce de olho arregalado, com dente na boca, porque o avanço é incrível né. Então assim, andou, já entra. Então, nós tivemos, recentemente, o nosso mascote. Tinha 1 ano e 4 meses, veio de fralda mamadeira chupeta e tudo, mas já andava. Então andou, porque se não andar a gente recomenda o berçário porque precisa de braço né, e aqui precisa andar porque a criança não vai ficar no braço, né. E até a idade, mais ou menos, de dezesseis, dezessete anos, a media do ensino médio.

21- Existe quantidade limite de alunos, com deficiência, por turma, registrada no regimento da escola ou em qualquer outro documento da instituição? Qual o documento? Qual a quantidade de alunos?

R: A gente acabou tendo, com a lei da inclusão, que registrar no regimento. O contrato eh... Registrado que a gente não contempla mais do que dois alunos especiais em cada sala, porque a gente não tem como atender. Hoje, não é a vaga, é o atendimento, né, embora o ministério público esteja sempre de olho pra ver a negativa da vaga, mas, mais importante do que a negativa da vaga é saber se essa criança tá sendo atendida, porque quando o pai coloca na escola não quer só a vaga, ele quer que aquela criança desenvolva, cresça, aprenda, então quer atendimento, ele quer saber o que é que a escola tem pra oferecer pro filho dele, né. Então, como a gente se preocupa muito em atender a criança, a gente não coloca mais do que dois na sala, porque não vai dar condições ao professor de acompanhar, visto que ele precisa acompanhar toda uma turma na verdade né, ele... Todo o desenvolvimento, todas as crianças da sala... Então agente colocou o regimento mesmo, no contrato da escola tem, né, que a gente não contempla mais do que dois alunos. A gente sempre dá uma olhada nos que a gente já tem né, sempre oferece mais por turno, por exemplo, da tarde, que tem menos criança, onde essa

criança também vai ter mais facilidade de ser atendida, né. O turno da manhã aqui, em Aracaju, as procuras estão muitos grandes por manhã. Então, as turmas são mais lotadas pela manhã. Então, a gente, às vezes, vê... Eu tenho mais à tarde por conta disso... São turmas menores, né, e aí possibilita mais né, a gente atender melhor as crianças.

22- Existe algum critério para efetuar a matrícula do aluno com deficiência? Qual ou quais?

R: Não, todos os alunos passam por entrevista. A gente faz uma entrevista porque a gente quer conhecer todos os alunos, porque, infelizmente, têm pais que omitem né... Às vezes, porque quer matricular o filho, às vezes porque tá de luto né, num quer dizer... “Se eu disser a escola vai querer botar?”. Então, todos os novatos passam por uma entrevista comigo, com a psicóloga, pra gente conhecer, saber se a criança tem alguma dificuldade. Às vezes, são crianças vindas de outro estado, são crianças vindas do interior, né, às vezes são crianças que nunca tiveram nota porque a escola nunca trabalhou com nota. Então, a gente sempre faz uma entrevista pra conhecer um pouco esse universo dos novatos que estão entrando e, no período chamado de adaptação, a gente dá essa observada, dá esse acompanhamento né, pra ver como é que eles estão se adaptando. Mas, na matrícula, a gente sempre faz uma entrevista.

23- Como é a relação das crianças com deficiência e os demais alunos e funcionários?

R: Então... A gente, com o ser diferente é normal... A gente tenta botar sempre no campo da normalidade, né. A escola é um ambiente de regras, né, de regra para todos, né, a não ser que aquele aluno não consiga contemplar... Por exemplo, eu tenho alunos autistas, autistas clássicos que não conseguem contemplar o horário todo de aula, não conseguem ficar uma manhã inteira na escola e aí a gente vai fazendo né, ajuste nesses horários, gradativamente vai ampliando, ou insere outras atividades né, no foco de interesse deles, pra que eles fiquem mais tempo de permanência na escola. Então, a gente vai modificando, a depender mais da criança, mas, no mais, todo trato, tanto dos funcionários como das professoras, é que eles sejam tratados como os demais, com as mesmas regras, com as mesmas punições... Quando fez algo que não deveria, vai pra coordenação, o coordenador fala... O único cuidado que o coordenador tem eh... De me né, de me comunicar, porque como eu faço o acompanhamento deles. Diz: “olha, aconteceu isso, eu ‘chamei ele’, já conversei com ele”. Porque é o que ela faria com qualquer outro aluno... Mas, aí pra eu saber, pra eu poder também fazer alguma intervenção, saber o motivo pelo qual aconteceu, tudo mais, chamar os pais pra conversar. Então assim, no acompanhamento, fica comigo, mas todo o mais, o trato do coordenador, dos professores, é dentro como toda outra criança, porque assim, eles mesmos querem se sentir como todas as outras crianças. Às vezes eu altero um material escolar, têm uns que aceitam e têm uns que não aceitam. Então, esse que não aceita, geralmente eu coloco o material que ele necessita para desenvolvimento, mas também o material da turma, porque ele quer se sentir como os demais. Então, quanto mais a gente fizer com que isso seja natural, né, que o trato seja como com todos os demais. Mas, a gente consegue incluir.

BLOCO D - Inclusão da criança com TEA

24- Qual a trajetória escolar da criança com TEA?

R: Elas entraram aqui como três anos, né. Como elas são gêmeas, estudavam na mesma turma. A gente fez uma reunião com os profissionais que acompanhavam elas, né, com a mãe, onde foi sugerido que separassem por serem gêmeas e por ter graus de comprometimentos diferentes. A escola acatou, porque a gente trabalha aqui com a inclusão numa parceria família e os profissionais que acompanham a criança. Então, a gente sempre procura fazer, traçar as metas juntos, né. Então, na época, todos nós concordamos que, realmente, não seria interessante mantê-las juntas, mesmo porque como uma era mais comprometida que a outra

acabava uma sufocando a outra, né, e a que era mais leve acabava não evoluindo muito, então a gente separou. Então, quando elas chegaram aqui, chegaram pra turma de três anos eh... Chegaram com três anos pra ir pra turma de quatro... Aí a gente continuou eh... Uma para a turma de, de três anos, só que com idade de quatro né, e a outra foi pra série que ela veio realmente, que foi a turma de quatro anos. Então, de lá pra cá, muitas coisas né, a gente observou... Que houve muita evolução delas, mas sempre, sempre com metas em conjunto com a mãe que, que a família acompanha muito bem. A mãe é muito presente, o pai também, né. Sempre foram crianças que tiveram terapias, foram crianças acompanhadas, bem acompanhadas. Então, a gente sempre estava em contato tentando fazer um trabalho em conjunto e aí houve muitas evoluções. Nós temos eh... A, a Maria que já tá no terceiro ano, já tá lendo, né, já tá lendo frases simples, inclusive, que a gente tem como meta, até o final do ano, ela está alfabetizada. A Marta, que é mais comprometida, tá um ano a menos que Maria, por conta das demandas dela né, que ela precisa de mais tempo nessa, nessa aprendizagem, pelo grau de comprometimento... É mais sensorial, né, ela tem mais dificuldades, né, mas ela também já evoluiu muito de lá pra cá.

25- A escola está preparada para receber a criança com TEA ou com qualquer outra deficiência?

R: Essa é a questão da palavra preparada né? A escola acolhe, né, o preparo, é ele que vai nos ajudar a nos preparar né, que o desafio, como cada criança especial é diferente uma da outra, então, cada uma que entra é um novo desafio. Pra escola, então, são novos desafios o tempo todo, né. É claro que a gente não tem condições de atender a muitas crianças ao mesmo tempo, e eu acho que é isso que precisa evoluir. As escolas, de uma forma geral, de Aracaju, precisam acolher mais as crianças, mesmo porque a gente tá vendo, por exemplo, crianças que tão vindo aí com microcefalia... Daqui a poucos elas estão na escola... Que é o comprometimento do cérebro, em todas as áreas, inclusive na aprendizagem, na questão da cognição, no campo motor. Então, imagine o que isso vai trazer de demanda pra gente né, novos desafios que nos vão trazer. Então, hoje, infelizmente a gente tá muito ainda aquém do que deve ser, porque tem escola negando vaga. Então, se ainda nega vaga, atendimento né, pior ainda falando né, atendimento é que não vão ter mesmo, então a gente preparada, a gente nunca tá porque num é nenhuma receita pronta né. A criança vem você tem que... Existe um sujeito naquela criança, você tem que descobrir que sujeito é aquele, o que é que ele traz na história dele como bagagem, se ele foi estimulado ou não estimulado, se começou de cedo, se começou de agora, tudo isso faz diferença.

26- Os professores são preparados para receber uma criança com deficiência?

R: É difícil afirmar, afirmar que a gente está preparada é difícil. A gente sempre faz trabalho de sensibilização. Por exemplo, esse ano a gente tem a jornada pedagógica, toda vez que abre o ano, e sempre tem, em uma parte da jornada, sempre o cunho da inclusão. Então, o setor que a gente tem aqui é um setor de orientação psicopedagógica e psicológica, que é o SOPE. Então, nós somos duas psicopedagogas e uma psicóloga. Então, a gente montou, dentro da jornada pedagógica, um momento né, um dia inteiro só pra trabalhar os professores das diversas áreas. Então, a gente, primeiro, montou um grupo de educação infantil, outro com fundamental menor, outro com maior e outro com médio, porque cada professor pensa diferente nessas diferentes áreas, e as necessidades dessas crianças também são diferentes nas diferentes áreas. Então, a gente nunca faz um grupão, a gente faz por setor, por área, né, e dentro de cada área a gente fez um trabalho de sensibilização, que é o mais importante, porque a inclusão precisa ser uma coisa que você deslumbre como possível, né, e eu só vou ver a possibilidade se alguém chegar até a mim e abrir meus olhos. Então, a gente procura muito abrir o olhar desse professor pra diversidade, a gente trabalha com sensibilização e, também,

com os alunos específicos da instituição, né. Depois do trabalho de sensibilização, a gente discute sobre os alunos que eles irão receber, porque esse trabalho de prevenção é importantíssimo. Uma coisa é você receber em seu primeiro dia de aula de, de... Assim, de surpresa, um aluno especial, outra coisa é você já ter tido um movimento de sensibilização, alguém já ter dito, “olha você vai receber esse aluno, esse aluno é assim, você deve trabalhar assim”. Nossa, no primeiro dia, você vai estar com esse sorriso, louca pra conhecer fulano, então a gente faz isso, até porque isso dá uma segurança maior pra família quando a criança chega e professor diz “fulano, que bom que você chegou, já estava louca pra lhe conhecer”. Aí, a mãe “ai meu Deus do céu”, né... Ela já se sente segura, né, e a gente faz esse trabalho justamente porque a gente sabe que esse trabalho é necessário, porque o professor é um ser humano também, ele tem muitas dificuldades no dia a dia dele de aula, né, então a gente dá esse suporte pro professor. “Olha professor, você vai receber, você não se preocupe, a gente tá junto de você, essa criança é assim, tem essas dificuldades, nós vamos fazer as tarefas assim”. Então, o professor até eu tenho professores aqui que fica triste se naquele ano não vier nenhuma criança especial pra eles: “Eu não vou ter nenhuma, como assim?”. Porque a gente começa a criar isso um gosto, o gosto de você receber o desafio, mas você saber que você tem conhecimento do que você tem pra receber, e você sabendo que você vai ter o apoio pra lidar com ele.

27- A turma foi preparada para recebê-la?

R: A gente age diferente, né? Crianças da educação infantil, por exemplo, a gente trabalha de uma maneira muito lúdica, né... Por exemplo, cuidado que todo mundo precisa, né, de perceber na literatura, a gente trabalha muito com ‘contação’ de história, que um tem o cabelo diferente, tem uma cor diferente, que todos nós somos diferentes, de uma maneira muito lúdica, não atçar a criança pra olhar o outro de uma maneira diferente, não é isso que a gente quer, a gente quer que ele olhe o outro como qualquer outra criança que esteja ali, capaz de fazer tudo que todos os demais vai fazer. Quando é algo muito... Que têm fenótipos com *down*, deficientes que eles estão vendo que são bem diferentes né, a gente mesmo assim, a gente não introduz nada até a educação infantil, principalmente nas primeiras séries iniciais, que possa né, trazer olhar muito especificamente para aquela criança, né, o trabalho é todo envolvendo, “olha tá todo mundo aqui, vamos nos ajudar, um colaborando com o outro, um brincando com o outro”. Então, é algo que tem que ser muito natural, porque quando a gente chama muito a atenção do outro para o outro, a gente acaba diferenciando e fazendo com que aquela criança diferencie a outra sem que veja, de achar, por exemplo, que aquela criança precisa de ajuda o tempo todo. Não, num quero que você cuide dele, faça por ele, né, quando a gente percebe que a criança tá começando a fazer assim, aí, especificamente o professor, conversa, às vezes me pede orientação e conversa com a criança. Por exemplo, às vezes as crianças já do primeiro ano, tem um autista ver que ele tá muito ali paradinho, aí vai, querem fazer as coisas por ele e acabam, às vezes, sufocando ele com tanta coisa. Você vê a criança, mesmo, rejeitando, aí a gente chama a criança e conversa, “olha, num pode”, mas não diz não pode porque ele é autista. “Num pode porque o coleguinha não gosta”, né, “eles sabem fazer as coisas”, “mostre a ele como fazer”. Então, nós temos os pequenos ATs que eu chamo. O que são os pequenos ATs? São as próprias crianças que nos ajudam nesse dia a dia, no sentido de ser colaborativos com o outro, não porque o outro é diferente, mas porque percebe que pode ajudar o outro a ele fazer, ajudar a ele no que é preciso fazer, entendeu?

28- Existe auxiliar de classe nas turmas com aluno com TEA?

R: Depende da necessidade, né, muitos pais já chegam, “olha, vai precisar”. A gente, primeiro... “Pai, vamos fazer o seguinte, vamos ver ele na sala de aula, se o professor e o auxiliar né, conseguem fazer esse trabalho”. Eu vou ver primeiro da necessidade... Por que a

gente ver da necessidade? Porque, muitas vezes, a gente dá bengala pras crianças, crianças que já tão até desentoladas, já fazem muitas coisas e a gente acaba colocando um atendente né, e atendente por mais orientação, às vezes, que a gente dá, acaba fazendo muitas coisas e a criança fica viciada em ter alguém né. Então, assim, ter muito cuidado com isso, né, eu quero observar a criança, ver da necessidade que ela tem, de ter alguém realmente, de precisar de mais intensidade nessas atividades. Nós temos uma pedagoga que, em determinados momentos, retira a criança da sala pra fazer esse reforço, principalmente com as crianças especiais que precisam, às vezes, de muita repetição, né, aquele reforço maior em cima daquela atividade. Então, nós temos autistas que não têm atendente, principalmente os autistas leves, né. Agora, os autistas clássicos, é claro, por causa da demanda né, eles são mais comprometidos, todos eles têm né, mas eu sempre digo aos pais que depende muito do caso. Tanto é, é orientado caso haja necessidade, né, aí essa necessidade é muito de acordo com o nosso olhar, do dia a dia, da sala de aula, de ver até que ponto aquilo ali é necessário, né porque muitas vezes isola também a criança, né. Primeiro, porque o atendente tá ali, né, e o professor também, e eu quero que a criança olhe para professor, que o professor atenda à criança. Às vezes, o professor acomoda porque a criança tem atendente, então um trabalho assim é muito difícil, onde cada um tem que saber bem o seu papel, o professor o seu papel, o auxiliar o seu papel e o atendente o seu papel. E quando a gente vir que é necessário isso, tem que está, tem ser mesmo uma orquestra bem arrumadinha né, pra cada, pra ninguém se eximir do seu papel, nem o professor se eximir do seu papel de ensinar pra aquela criança especial, nem o auxiliar, em determinado momento, dar o apoio ao professor com relação àquele aluno, e nem uma atendente de saber que está ali só pra olhar, ele não tá ali pra ensinar, ele tá ali pra fazer dever, né, mas isso também não significa que ele não pode determinar ou aplicar alguma tarefa. Então, depende muito de cada caso. Como cada criança é uma criança, cada caso é um caso.

29- Qual a função da auxiliar em relação ao aluno com TEA?

R: A auxiliar é auxiliar de sala, né, então ela vai fazer todas as correções, o trabalho de apoio ao professor. Quando a criança tem o autismo leve, o que é que eu solicito? De ter alguns momentos em que o professor vai sentar com aquela criança, né, e o auxiliar vai dar suporte à sala, né, e vai ter momentos que é o auxiliar quem vai sentar com a criança, e o professor tá lá na regência da sala. Então, mesmo sendo entre duas pessoas, onde a criança tem um autismo leve, onde ela já acompanha muito da rotina da sala, elas dividem essas tarefas, sendo que a criança tem que ver claramente quem é o professor dela, e quem é que vai dar o auxílio para ela assim como para as todas demais crianças. No autismo mais clássico, onde crianças se levantam muito do lugar, as crianças que têm muito estereotipia, crianças que se agriem, né, se autoagriem, nesses casos é muito importante o atendente porque ele que vai ter que fazer os bloqueios, ele que vai precisar ir atrás dessa criança pra trazê-la de volta, né, ele é um apoio ali para o professor, para que as outras demandas que são relacionadas ao professor e ao assistente da sala possam também ser cumpridas.

30- O professor tem apoio da coordenação para elaborar e executar as atividades pedagógicas com as crianças com TEA?

R: Tem, inclusive é o professor que deve fazer. Às vezes, eu faço algumas atividades, porque, principalmente, no momento inicial em que o professor tá recebendo o aluno, ele fica desesperado: “Será que vou conseguir?”. Eu digo “calma, vamos ver quais são as tarefas”, você vai vendo e, depois, você mesmo vai elaborar né. Então, a gente estimula muito o professor a fazer, a fazer de acordo com aquela criança, as demandas que ela tem, e apoia porque é o trabalho do professor, aquele aluno é do professor, né.

31- Os professores são orientados a trabalhar com o mesmo planejamento e atividades com todos os alunos, com TEA ou não?

R: Com o mesmo planejamento não. A gente tem uns alunos que precisam de um planejamento diferenciado, o ideal, o ideal, a gente sempre trabalha... Sempre no equilíbrio. O ideal seria que todas as crianças tivessem um planejamento diferenciado, mas é que tem um número muito grande de alunos pra, pra chegar a esse ideal. Então, o que a gente faz? A gente conversa com cada professor e eles diferenciam o que é necessário diferenciar. Porque é necessário, porque, às vezes, contempla toda aquela rotina você não vai precisar mudar. Mudar pra que? Por que ele é autista? Vou mudar se ele não acompanhar, se ele acompanhar tudo ótimo maravilhoso. A gente só diferencia as tarefas, que ele vai precisar de um apoio maior na hora da tarefa, vai precisar de mais perfeição pra aquela tarefa, o plano dele anual não é naquele ritmo, é no ritmo mais lento, né, então a gente diferencia nesse aspecto. Já têm crianças que as mudanças são maiores, que não contemplam todas as cargas horárias, onde a gente tem que fazer a adequação né, do conteúdo de todo o conteúdo, aí a gente tem um planejamento mais diferenciado, então varia. Entender cada criança, algumas só necessitam de adequações num plano, já outras precisam em outro plano.

32- Quais as metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo?

R: Aí depende também da criança, né. A ementa principal é que ela consiga fazer aquela metodologia que chegou para todos fazerem... Se ela não conseguir fazer, precisa da adequação. O professor precisa trazer as adequações pra que ela participe daquela... A gente não tenta colocar a criança numa cúpula, “isso aqui não é pra você”, “eu vou fazer esse com o grupo e você vai fazer outro diferente”, a gente faz o possível pra que a criança participe né, nem que a gente precise fazer pequenas alterações no que a professora planejou, ou que o momento inicial seja dele, pra depois as outras crianças contemplarem, né. Então, depende muito da criança, do que ela já consegue participar, do que ela consegue já interagir, principalmente os autistas, aí a gente vai alterando ou não. O importante é que a gente discuta né: “vou aplicar essa dinâmica, o que é que você acha?”, “eu acho que não vai conseguir continuar esse tempo todo”, “vamos fazer uma redução”, “comece por ela o trabalho, depois o restante do momento trabalhe com a turma e aí a gente vai pra uma outra tarefa com ela”, né “ah, e fulano?”, “não, mas fulano já é de outro jeito, fulano já consegue participar, então vamos só diferenciar nesse aspecto, pra que ele contemple melhor”. Então, isso varia muito, como varia de criança pra criança, vai variar também a depender do que o professor tá trazendo como proposta pra sala,

33- Quais as competências adquiridas?

R: Ah, muitas, né. Exemplo, elas não interagiam, elas não tinham foco atencional, elas tinham baixo interesse, elas melhoraram muito, a primeira coisa que a gente trabalha é o foco atencional e o interesse, porque se a gente não se interessar pelas coisas a gente não presta atenção, né. É interesse, atenção e aí a gente vai descobrir qual é o gosto da criança, o que é que ela gosta... Ela gosta de galinha pintadinha a gente vai para galinha pintadinha, se ela gosta da Pepa, a gente vai pra Pepa, né, a gente traz essas atividades mais moldadas àquele universo que a atrai, principalmente os autistas, né. E aí a gente vai tentando aumentar esse tempo de concentração, né, vai criando um gosto pelas tarefas. Aí agente vai introduzir aonde a gente quer que ela chegue né, vai colocando letramento, as questões das letras, as questões dos números, né, observando outras demandas que, às vezes, eles precisam né, melhoria na comunicação, na interação, né, a gente procura trabalhar um pouquinho, o recreio, as relações entre eles, né, solicita que os colegas sempre insistam pra eles participarem das brincadeiras, né, “ah, tia eu chamo ele e ele num vem”, mas insista é assim mesmo, né. Então, assim a gente ver que muitas competências elas adquiriram. Hoje, a Maria, por exemplo, ela fica... Ela

praticamente tá integrada em toda rotina da sala. Quando ela chegou aqui, ela fugia da sala o tempo todo, via o portão aberto ela corria pro parquinho, né, não tinha foco atencional, né, não tinha. A leitura, então, né, foi um campo de evolução muito grande, mas isso é um trabalho que não é só da escola... É um trabalho conjunto, né, a escola, a família, os profissionais que acompanharam as duas, isso faz toda a diferença, estimulação. E esse trabalho é conjunto.

34- Quais as dificuldades de aprendizagens apresentada pela criança com TEA?

R: As dificuldades próprias do campo do autismo né, elas têm dificuldades de interação social, dificuldade de comunicação, muita dificuldade, e o desafio que é fazer essas crianças lerem, né. Então assim, a gente tá muito feliz que Maria já tá lendo e Marta ah... Tem uma dificuldade muito mais, mas ela já reconhece todas as letras do alfabeto, né, já tá contando, tá fazendo somas, né. Então assim, cada avanço delas é motivo de alegria, é sinal que o trabalho que tá sendo feito tá dando certo. Mais difícil é a gente conter a nossa ansiedade, a nossa e a dos pais, né, que os pais ficam perguntando “e quando?”, porque o desenvolvimento delas é completamente diferente de todas as crianças, no sentido de ritmo. O ensino regular tem um ritmo muito intenso, né, que não vai atender, elas não vão entrar nesse quadradinho perfeito do ensino regular, e a inclusão é justamente isso que a gente tem que se ajustar a elas, né, tentando dar pra elas, né, uma forma delas acompanharem as demandas do que vai surgindo, mas também tem o tempo delas e nós precisamos ter muita paciência nesse sentido né, conter muita ansiedade nesse sentido. Então, assim a gente vê que as dificuldades foram muitas, mas cada uma foi sendo vencida... Novas dificuldades vão surgir e a gente vai trabalhar... Hoje, a gente trabalha com metas, a gente não atinge tudo ao mesmo tempo, porque tem uma meta pra Maria fechar a alfabetização dela ainda até o final do ano... Essa é nossa meta pra ela, porque ela já participa de tudo na sala de aula, a gente só faz adequação nas atividades dela de português e matemática principalmente, as outras já é deixar... Ela consegue acompanhar melhor. Então assim, a gente tem uma meta pra ela... Então tudo a gente estipula metas pra gente atingi-las e aí a gente vê que nosso trabalho tá dando resultado. “Não atingiu não dessa vez”, né, e as dificuldades não surgindo novas né, no dia a dia, tanto é que o acompanhamento tem que ser diário.

35- Sente dificuldade em trabalhar com criança com TEA? Quais?

R: Hoje nós temos... Interessante isso na síndrome de down. Há alguns anos atrás só aparecia criança com síndrome de down, agora só aparece criança autista, parece que não existe mais criança com síndrome de down, né. Quando há alguns anos atrás as dificuldades eram muito grandes com crianças com síndrome de down, hoje, a gente já consegue fazer um trabalho mais efetivo, pelo conhecimento que a gente já tem, pelas novas pesquisas sobre as coisas que a gente vai tendo, né, vai, vai se adicionado em termo de informação. Hoje, o autismo como é uma coisa assim, não é uma coisa recente demais, mas também não é a coisa que surgiu né, então, é o desafio maior, né, porque mexe com o cérebro e todo conhecimento. Hoje, o cérebro é fonte, é foco de estudo, né, a ciência tá tentando ainda desvendar o cérebro, e o autismo tá nisso aí, né. É um estudo do cérebro, como é que esse cérebro funciona, essas crianças funcionam de maneiras diferentes. Então, quanto mais a gente vê a evolução na pesquisa sobre o cérebro, acho que mais fácil vai ser o nosso trabalho. Enquanto isso vai ser sempre difícil. As dificuldades são muitas, principalmente porque elas não são iguais. Então eu desenvolvi um trabalho ótimo com Marta, pena que não serve pra Maria. Então, como cada uma é uma e quem vai surgir, entendeu? O que não muda é o olhar, né, mas o trabalho que você vai fazer é diferente. Então, é desafiante por conta disso, né, e vamos ver se as pesquisas nos ajudam.

36- Quais as expectativas em relação ao ensino-aprendizagem da criança com TEA?

R: Quando a gente trabalha com inclusão é muito importante que a gente tenha duas coisas muito importantes: primeiro acreditar. Toda vez que uma criança chega à escola, a primeira coisa que eu faço eh... Eu acredito que ela possa fazer tudo, só adequar pra que ela faça: “ah, ela não veste a roupa”, como Marta na formatura, “a Marta é muito sensorial se botar qualquer coisa a ela que espete, que mexa nela, ela num veste”. Eu digo: “ah, não? Mande fazer o vestido dela com antecedência que nós vamos fazer todos os testes antes de começar a formatura”. Então vesti e o resultado: ela vestiu o vestido. Então, pra mim, não existe nada impossível. Então, a primeira coisa que tem que fazer é acreditar, eu acredito nessa criança, porque acreditar é importante, porque você não a vê de forma diferente porque, quanto mais você vê a dificuldade, mais dificuldade você coloca. “Ah, eu não vou conseguir”, “ah, tá vendo que é difícil?”, “ela não para de balançar a mão”. Eu digo, “porque você tá se angustiando com isso?”, “e o que é que ela consegue fazer?”, “ah, ela faz isso e isso”. Eu digo, “mas é isso que eu tenho que fazer com ela. Tenho que trabalhar a competência dela, as habilidades. As dificuldades são processuais, são coisas que, com o tempo, nos desenvolvimentos das habilidades, a competência vai mudando. Ela tira? Não, pode ser que nunca tira, mas isso não é o meu foco, eu preciso acreditar nelas”. Então, acreditar é muito importante. Quando eu recebo uma criança, eu acredito que ela pode ir longe, muito longe, né, não vejo a dificuldade, porque se eu enxergar a dificuldade... Exige a eficiência que ela tem, vejo eficiente, e é aí que vou apostar. Então, primeiro ponto é acreditar. E, o outro ponto, é o trabalho em conjunto, porque é assim... Vou acreditar, sou eu que vou fazer sozinha? Não é um trabalho que se faz sozinho, você também precisa acreditar, a família precisa acreditar, os profissionais precisam acreditar, e aí a gente desenvolve o trabalho junto.

BLOCO E - Problemáticas centrais percebidas pela entrevistada

37- Qual a preocupação da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA?

R: A nossa preocupação é o ensino regular. Tem um tempo, né, vão passando os anos, você tem é, justamente essas crianças nesse tempo, é a área mais difícil de incluir é o ensino médio. O sistema do ensino médio é muito rígido, pra mim um ensino falido... O ensino médio, ele ainda existe, não sei por quê... Para o aluno típico, é muito conteúdo. É, ao mesmo tempo, é uma maratona pro Enem, eh... Os meninos preocupados nervosos, uma fase que é difícil pra eles que é a adolescência. Então, pra mim, é falido. Tem que pensar o ensino médio todo, é a área mais difícil de incluir, porque o sistema é muito fechadinho, é baseado em simuladinho, é nota no computador, o professor é aquele que vai, descarrega a informação, não é mais aquele que chega, que sabe pelo nome, ele ensina em várias escolas, né. A minha preocupação é esses meninos chegarem aí, né, porque à medida que o ano passa né, há uma defasagem por conta do ritmo, né. Vou precisar sempre, a cada ano, adequar mais, a tornar possível pra aquela criança, pra que ela esteja ali, que ela esteja ali participante, né. Então, a nossa preocupação sempre eh... Lá na frente, né. Não preparar o aluno só pra esse ano, já penso nele já lá na frente, como é que vai ser, porque a gente não trabalha só com um ano, a gente já pensa em como é que vai ser isso e tenta mudar um pouco o sistema. Minha maior preocupação são esses ajustes né. É o próprio sistema, como o sistema é fechado, como o sistema, o próprio sistema é excludente, por conta que tem um ritmo, né, que tem uma grade a ser cumprida, né, que tem notas, que tem que ser assim, assim, assim. E a maior dificuldade, a maior luta, no dia a dia, é ajustar isso, é mostrar que pode ser diferente, é você criar outros canais, é você moldar de uma maneira diferente, né, então assim, cada ano que passa os desafios só aumentam, é isso.

Se você brigar todo dia, eu costumo dizer que eu matava um leão por dia, agora estou matando uns dez, entendeu? Porque assim, são cabeças que você lida, são pessoas, são sistemas. Então, todo dia, e no ambiente escolar é necessário ter uma pessoa que defenda essa causa, porque se você não tiver, não vai, porque as pessoas são muito acostumadas ver as coisas muito dentro dos padrões, e o especial é muito fora do padrão, né, você tem que mostrar muitas possibilidades pro outro, mostrar que é possível pro outro, o tempo todo, o tempo todo. Então assim, eu acho que enquanto escola, inclusive é uma escola muito procurada e muito bem vista lá fora, por ser uma escola inclusiva, né, que é boa, as pessoas elas tentam rotular as coisas, né. Então, têm pessoas que acham que o Frei Miguel é bom pras crianças especiais. E pra outras crianças não? O que é bom pra A, não é bom pra B não? Né? Eu acho que uma escola que é boa pra uma criança especial, é boa pra qualquer outra criança, né, mas a sociedade ela é muito rotuladora, rotula muito, né, e isso, às vezes, provoca tristeza em quem tá envolvido, né, de como você é visto, porque cada um tem uma maneira de pensar diferente. Então, a inclusão é, necessariamente, dia a dia, é você está brigando todo dia. Eu tinha um aluno aqui ajustado, que já tem anos que eu não tinha que brigar por ele a cada dia, agora que ele vai pra novos desafios e nós vamos brigar novamente por ele. “Não, ‘ói’ o horário não pode ser esse”, “mas, o horário”, “não o horário vou modificar, olha ele vai sair esse horário, essa aula aqui não dá pra ele contemplar aqui ainda, então vamos fazer assim diferente”. A gente se desorganiza muito com típicos, com diferente, toda vez que a gente vê um desafio, que a gente vê um diferente, a gente resiste, a gente tem que ficar sempre na posição de acomodação, então, esse é o mais difícil da inclusão.

38- Há mais algum assunto sobre a temática que gostaria de abordar durante a entrevista?

R: Acho que foram bem completas as perguntas. Foi bem. Eu, a gente tá agora caminhando, como tá surgindo novas... A legislação também. É fato que, agora, no sentido de assegurar que essas crianças de fato estejam na escola, a gente tem uma dificuldade muito grande que você não fez essa abordagem e isso é um campo maior, da discussão né? Quem vai pagar por isso? Essa é a nossa maior dificuldade. Fomos pras pesquisas, foi dentro do ensino regular de escolas particulares, e escola particular é uma empresa, tudo é planilha, né, quando você recebe uma criança especial ela tem algumas demandas diferenciadas, precisa ajustar algumas coisas, e isso tem um custo, né, a gente não tem a estrutura ideal, porque a estrutura ideal tem um custo maior, e a gente tem que trabalhar com o custo que a escola pode e tem condição, né, mas se você tiver vontade, você consegue tudo, que a vontade é a primeira coisa pra você dar o primeiro passo. Eu quero fazer, eu acredito. Tem vontade de fazer, você faz. O ideal, aquela estrutura realmente, vai precisar tá na planilha. Então, nós estamos numa discussão agora de se vai colocar ou não na planilha, né, porque ao colocar na planilha a escola não quer que fique o custo só pra ela. O pai disse que não tem condição porque paga várias terapias. Paga isso, paga aquilo. Realmente é muita coisa pra família dar conta. Quem é que vai pagar né? Acho que a legislação devia discutir, assim de motivar mais as escolas a receberem as crianças, não só pelo lado da consciência, porque, infelizmente, nós não somos muito... Na hora de ser consciente, a gente sempre faz as nossas vontades... É tanta consciência. Eu acho que tem estimular as crianças, sei lá, na redução de imposto pra escolas que tiverem os alunos especiais. Acho que a escola precisa ser estimulada a receber, no sentido financeiro mesmo, porque são instituições particulares, que vai precisar de uma estrutura, né, pra você ter o ideal par trabalhar com essas crianças. Então, nessa do empurra-empurra, de quem vai pagar o quê, a gente estava em uma nova discussão pra que seja colocada na planilha, e isso seja realmente dividido com todos, com uma sociedade, como um todo, porque aqui é uma coletividade - escola - e uma comunidade escolar. O termo de comunidade escolar é responsabilidade de todos. Uma criança a ser atendida é um indivíduo, é um sujeito, daí tá nessa discussão de

colocar na planilha, porque acaba o jogo de empurra-empurra, que fica o pai reclamando, a esposa reclamando, né que tá caro, que é muita coisa pra pagar. E a gente fazer um trabalho agora de conscientização para a comunidade escolar no sentido que está na planilha de custo tá rateado com todo mundo. O custo vai pra o aluno o mínimo possível e a gente consiga oferecer um serviço melhor pra essa escola, sem tá tanto preocupado de quanto vai custar porque, às vezes, quando chega à sala da diretora, que eu falo da inclusão com os olhos brilhando, que fulano “tá assim”, “tá assim”, “tá assim”, ela tá com a planilha de custo, com as coisas pra pagar lá, “não sei, não admiro, porque quem tá com o pepino aqui sou eu pra fechar todas as contas”. Então, eu preciso também entender o outro lado né, que é o lado da escola, preciso entender o lado da família, mas a dificuldade maior é de quem vai pagar. Não existe nenhuma estimulação. Assim, eu acho que o estado cruza muito os braços nesse sentido, que o estado deveria ser o primeiro, né, a dar o passo. As escolas no EUA, por exemplo, com autistas, eles têm os núcleos, os centros onde preparas as crianças para a escola. Então, a criança já chega à escola se sentando com foco atencional e com interesse, porque eles prepararam nos centros. Isso quem faz é o governo, porque ele vê essa criança especial como um cidadão, é um patriota. Então, nos EUA segue assim, porque é que a gente não segue o modelo? Porque nós temos um estado que cruza os braços, que não quer pagar por isso e empurra pra onde? Agora tá empurrando pra escolas particulares, mas as escolas particulares estão chiando, no sentido de que... Estão reclamando no sentido de que isso aqui é uma planilha, isso aqui é uma empresa, é custo, né. Então assim, as discussões precisam evoluir nessa área, né, não é levantar nenhuma bandeira não. A inclusão precisa ser possível, acima de tudo possível... Possível em todos os sentidos, né só no sentido da sensibilização, conscientização, no sentido político também, sociedade também, enquanto o papel de cada um também. Aí, realmente vai dar pra gente trabalhar mais sossegado.

Anexo 5 – Transcrições das entrevistas com as professoras

Obs.: Os nomes das docentes são fictícios

ESCOLA FREI MIGUEL

- **Entrevista realizada com a professora Gleide (professora de Marta)**

BLOCO B - Caracterização da entrevistada

1) Qual a sua idade?

Prof.^a Gleide - Trinta e nove anos.

2) Qual sua formação inicial?

Prof.^a Gleide- Sou pedagoga, licenciatura plena.

3) Tem outra formação?

Prof.^a Gleide- Não. Tenho pós-formação em especialização em pedagogia e estou fazendo agora AEE - Atendimento Educacional Especializado.

4) Qual sua trajetória profissional?

Prof.^a Gleide- Sempre trabalhei com criança em escola com educação infantil, ensino fundamental e também já trabalhei com projeto quando estudava na UNF, que era a pedagogia hospitalar, que trabalhava com crianças hospitalizadas.

5) Quanto tempo de serviço?

Prof.^a Gleide- Seis anos e, nesta instituição, um ano e dois meses.

6) Tem experiência com crianças com deficiência/ TEA?

Prof.^a Gleide- Já, já tive. Um menino assim... Com o diagnóstico e a gente fez o trabalho com ele em sala de aula também.

7) Como você vê a inclusão de crianças deficientes, consideradas com necessidades educativas especializadas?

Prof.^a Gleide- Vejo necessária, né. Todos eles têm direito, né, a uma educação adequada, educação de qualidade e a ser incluso, né, ao meio de socialização que... São crianças também.

8) Já fez algum curso na área de inclusão?

Prof.^a Gleide- Assim... No curso de pedagogia da UNF, eles já colocam a inclusão como disciplina e, justamente esse trabalho que eu fazia, esse projeto didático científico que era com inclusão, incluir as crianças que estavam hospitalizadas com várias necessidades especiais na... Como elas passavam, assim... Como eram doenças crônicas, então para que elas tivessem algum momento de socialização com outras crianças, pois existiu a necessidade delas terem contato com algo de escola, já que elas passavam muito tempo afastadas da escola por causa do problema de saúde.

9) Já fez algum curso sobre autismo?

Prof.^a Gleide- Não, vou ver agora em uma disciplina que fala de autismo. Já li bastantes coisas, mas curso não.

10) Sente-se preparada para ensinar crianças com deficiência a exemplo do autismo?

Prof.^a Gleide- Não é que eu não me sinta preparada, mas sempre busco me preparar, porque cada criança por mais que seja a mesma síndrome, mas cada criança é única, é diferente entender. Então, eu acho que a gente tem que estar sempre preparada para qualquer criança.

BLOCO C - Caracterização do grupo de crianças

11) Quantos alunos há na sua sala de aula?

Prof.^a Gleide- Vinte e cinco alunos.

12) Quantos meninos e quantas meninas?

Prof.^a Gleide- Dez meninos e quinze meninas.

13) Quantos com deficiência? E qual a deficiência?

Prof.^a Gleide- Tenho três: Marta, autista, Daniel é deficiente intelectual e Bárbara com Síndrome de *Down*, déficit de aprendizagem, necessidades especiais de aprendizagem.

14) Qual a faixa etária das crianças?

Prof.^a Gleide- Seis a oito anos.

15) Como é a relação das crianças na sala e fora dela, no ambiente escolar?

Prof.^a Gleide- Eles são muito unidos, eles gostam um do outro, já vem desde o maternal estudando junto essa turminha. Então, tem um carinho mútuo entre eles, se protegem.

16) Como é o comportamento da criança com TEA?

Prof.^a Gleide- Ela é calma. Até Edna [coordenadora], a gente fica assim porque no primeiro ano ela não parava, não sentava. Então, ela ficava muito assim, por isso precisava de atendente. Maria já era diferente não precisava de atendente. Ela precisava porque precisava sentar como os outros e ela não, ficava sempre rodando, ela não tinha concentração para ficar sentada, ela não tem esse momento. Marta quando veio parar no segundo ano, ela senta, já consegue se concentrar na atividade, ela fica muito... Aquela coisa assim de atividade, ela precisa de atividade, ela pede atividade para tá fazendo. O relacionamento dela com as outras [crianças], eu não sinto que ela se relacione, mas peço para ela entregar um caderno aos colegas, peço pros colegas levantar as mãos para ela ver quem é, ela vai e entrega, pois assim a aproximação é mais deles com ela, do que dela com eles.

17) O seu comportamento interfere no seu aprendizado e/ou no dos seus colegas?

Prof.^a Gleide- Não, não acho assim, porque o aprendizado e o comportamento dela não interferiram. Até Edna disse: “Gleide, sempre deixe carteiras lá atrás vazias”. Vai ter aquele minuto dela circular e a gente compreende que, nesse momento, ela precisa andar, ela precisa se levantar, ela precisa se mexer, ela gosta muito do toque. Eu não acho que interfira, o que eu acho que interfere no aprendizado dela? É, eu sinto muita falta, porque eu, às vezes, faço a atividade com ela e eu fico o tempo todo falando pra ela. Eu que pergunto e dou as respostas, porque ela não me oferece as respostas, quem dá sou eu.

18- Como é a aprendizagem?

Prof.^a Gleide- Eu sinto um pouco mecânico porque, assim... A gente sempre precisa estar mostrando. Como ela não é verbal, a gente precisa sempre estar mostrando né, assim... Alguns números ela já aprendeu, aliás, só um número e se você pede para ela fazer o número um ela já faz qualquer outro número. Eu vou ter que mostrar primeiro a questão dela, visualizar para ela me indicar cadê o número cinco. Então, peço para ela me indicar onde e, às vezes, a gente tem que fazer isso sempre, estar sempre fazendo isso porque ela não tem como avançar. A

gente vai começando aos poucos até quando ela nos dá uma resposta, a gente começa devagar com algumas questões mais simples pra ela ir podendo dar as repostas. Quando ela já vai dar as respostas, a gente vai aumentando dificultando mais um pouco, mas assim é um processo bem lento e cada conquista dela já é uma vitória.

19) Como você vê o aluno com TEA?

Prof.^a Gleide- Ah, eu vejo uma criança como as outras, todas as crianças têm dificuldades, todas as crianças necessitam de mais atenção, de um trabalho diferenciado porque nem todo mundo aprende da mesma forma. Então, eu vejo necessitando mais de ajuda do que alguns né, mas assim... Vejo como as outras que precisam de atenção, precisam de carinho, precisam de socialização, precisa desse espaço, precisa está incluso na escola.

Bloco D: Inclusão da criança com TEA

20) Qual a trajetória escolar da criança?

Prof.^a Gleide- Eu soube que veio de outra escola, foi quando a mãe descobriu. Elas duas [as irmãs] estudavam juntas, elas duas tinham alguma... Elas eram diferentes, quando a mãe começou a perceber. A professora, o singular com elas são gêmeas, elas estudavam na mesma sala, só que Maria começou a avançar e ela [Marta] foi ficando uma série mais atrasada do que Maria. Não sei, vieram pra cá no quinto período com cinco anos ou mais, já tem um tempinho que elas vieram pra cá.

21) Você foi preparada para receber a criança com TEA?

Prof.^a Gleide – Fui... A gente faz curso. Sempre têm cursos aqui no final do ano. Eu fui informada que eu ia receber... Eu recebi o material dela antecipado para poder ver, estudar como seria trabalhado.

22) Esse curso é na própria escola? Ou em outro espaço? E quem financia esse curso?

Prof.^a Gleide - Na escola, com apoio da psicopedagogia, com apoio da psicologia da escola. É na escola.

23) A turma foi preparada para recebê-la?

Prof.^a Gleide- Como eles já vêm de outras turmas, eu não sei lhe informar se foi, entendeu? Mas, assim... Eles acolhem muito todos que são diferentes.

24) Quanto ao professor, você vê a necessidade de prepará-los? Ou não há necessidade?

Prof.^a Gleide- Eu acho assim... Se fosse uma criança que está entrando em uma turma nova, eu acho a necessidade de prepará-los porque tem muito assim... Esse ano não, mas quando era com Maria eles não entendiam porque Maria sentava na frente: “Por que Maria tem que sentar na frente?” “Por que Maria tem que ser a primeira da fila?”, né. Até que a gente foi trabalhando essa questão. Porque Maria tem um pouco de dificuldade de ser a terceira, de ser a quarta, ela sempre queria estar na frente. Então, porque eu disse à Maria, hoje você vai na frente, amanhã vai ser outro coleguinha, como eles são crianças eles não veem a diferença, eles se veem como igual, eles não veem que um necessita mais que o outro, eles veem que todo mundo é igual, todo mundo é criança, então eles precisam do mesmo espaço, eles querem também ficar na frente, eles querem também. Então, eu fui trabalhando com Maria até que Maria foi aceitando ser a segunda da carteira da fila, mas assim... Eu percebo que, com Marta não, foi diferente. Eu não via... A turma dela é mais imatura que a turma de Maria, é bem avançada e eles são mais imaturos, eles tão no patamar de Marta, eles não veem essa diferença, eles acolhem Marta, é tanto que quando eles vão, na sala, já vão falando que esse lugar é de Marta, não sentem, Marta precisa estar na frente.

25) Você tem auxiliar em sua sala?

Prof.^a Gleide- Tenho.

26) Qual a função dela em relação ao aluno com TEA?

Prof.^a Gleide- Ela ajuda nas atividades, como temos três especiais têm momentos que eu faço atividade com ela, têm momentos que eu faço atividades com os outros e têm momentos que eu faço com a turma, e a gente vai conciliando. Eu peço pra ela fazer com os outros, aí então eu dou atenção a eles. Eu peço para fazer com eles, dou atenção aos outros. A gente vai se revezando, nem ela fica só com eles, nem eu fico só com a turma, para a gente ter um conhecimento do aprendizado deles.

27) Quais as metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo?

Prof.^a Gleide- No caso, tem o planejamento da turma, que foi baseado no livro que foi adotado pela turma. Então, a gente foi tentando encaixar porque Marta eh... Mas a gente sente mais dificuldade porque ela não quer participar, ela não quer... Mas é como minha colega diz, tem que insistir, tem que trazer ela pra turma porque, por ela, sentava ali, pegava o papel dela e fazia o dever dela sozinha. Sozinha, não no caso dela. Chama a gente, ela quer fazer com a gente, mas a gente tem que estar trazendo ela para as atividades né. Têm atividades que a gente consegue trazer, outras não. A gente sempre tenta incluir ela nas atividades, e a metodologia a gente vai usando a sociointeracionista né. É baseado muito dele né, para modificar transformar o conhecimento, eles vão dando respostas para a gente e a gente vai transformando essas respostas.

28) Quais as competências adquiridas?

Prof.^a Gleide - Uma das nossas metas, primeira meta agora, no momento, que Edna passou para gente é socializar ela na hora do recreio, socializar na atividade. Ela precisa do contato com o outro, porque assim a questão do fazer e fazer, olhar ela. Já fazer uma coisa assim mais mecânica, ela já faz, aquela coisa que eu disse a você, aquela coisa mais mecânica, o que eu quero que, que Marta aprenda pelo menos a fazer até o dez sem tá precisando olhar o número, mas como a gente sabe que aquela parte contínua para o autismo é mais complicado, mas a gente vai trabalhando.

29) Tem apoio da escola (coordenação/direção) para desenvolver seu trabalho pedagógico com a criança com TEA?

Prof.^a Gleide - Temos sim, temos total apoio e eles não abandonam a gente não, sempre tão aqui. Edna, duas, três vezes do dia na sala, vem ver como está, o que está fazendo.

30) Quais as dificuldades de aprendizagens apresentada pela criança com TEA?

Prof.^a Gleide - No caso de Marta, essa questão mesmo do copiar, da fala. A questão da fala... Essa a dificuldade dela.

31) Quais as expectativas em relação ao ensino e aprendizagem da criança com TEA?

Prof.^a Gleide - As expectativas são as melhores né. Eu quero que ela desenvolva, eu quero que ela se socialize mais com os colegas, que é uma preocupação da mãe, ela já está crescendo, ficando mocinha. Eu não gosto de seguir algo, uma metodologia, alguma regra. Eu gosto da criança me dizer até onde pode ir. Foi assim que eu trabalhei com Maria, as meninas. Não vamos fazer só letra bastão, se Maria tá dando letras cursivas, Maria só fazia copiar do quadro, eu parei, porque eu não posso dar letra cursiva. Maria tem que me dar a resposta, pelo menos entender qual a letra para, pelo menos, copiar a letra que eu estou falando. Ela conhece a letra hoje. Você pode ditar qualquer coisa, ela copia. Eu gosto que a criança me diga até onde eu posso ir, a criança é que vai me dizer se pode ou não pode.

32) Sente dificuldade em trabalhar com criança com TEA? Quais?

Prof.^a Gleide - Eu, assim.. Tenho um pouco de dificuldade com Marta... Sentido um pouco de... Eu não sinto dificuldade, eu tô com dificuldade com Marta por causa da fala. Ela usa muito o PECS, quando ela quer água, um sanduíche que ela... Coloca McDonald's. Quando ela quer piscina, em horários assim, que de onde ela tirou que agora ela quer ir para piscina, mas não, ela me dá uma resposta de uma atividade, ela me dá aquela resposta, me dá. Dá um número, conte um, dois, é entender que ela só vai me sinalizar e não me verbalizar.

Bloco E: Problemáticas centrais percebidas pela entrevistada

33) Qual a preocupação da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA?

Prof.^a Gleide - Que as crianças se desenvolvam. Que, de fato, ocorra um desenvolvimento.

34) Há mais algum assunto sobre a temática que gostaria de abordar durante a entrevista?

Prof.^a Gleide. Não acho que você já abordou tudo.

- **Entrevista à professora Flávia (Professora de Maria)**

Bloco B: Caracterização da entrevistada.

1) Qual a sua idade?

Prof.^a Flávia - Trinta e dois anos.

2) Qual sua formação inicial?

Prof.^a Flávia – Pedagoga.

3) Tem outra formação?

Prof.^a Flávia – Psicologia. Fiz até o quinto período e parei.

4) Qual sua trajetória profissional?

Prof.^a Flávia - Fiz um estágio numa creche do município, depois fui trabalhar em uma creche particular, passei 3 anos. Depois eu fui trabalhar em outra escola pública e passei dez anos.

5) Quanto tempo de serviço?

Prof.^a Flávia - Nessa empresa, três anos. Total, 13 anos.

6) Tem experiência com crianças com deficiência/ TEA?

Prof.^a Flávia - Eu tive aqui no Frei Miguel.

7) Como você vê a inclusão de crianças deficientes, consideradas com necessidades educativas especializadas?

Prof.^a Flávia - Essas inclusões são assim... O que eu vejo é a família que ajuda muito, colaboração e isso é o que eu vejo. A diferença é que a aprendizagem dele é mais lenta, mas o contexto social é o mesmo que os demais.

8) Já fez algum curso na área de inclusão?

Prof.^a Flávia - Já, eu fiz especialização em educação especial de um ano e meio.

9) Já fez algum curso sobre autismo?

Prof.^a Flávia – Não.

10) Sente-se preparada para ensinar crianças com deficiência, a exemplo do autismo?

Prof.^a Flávia - Sinto que... Uma coisa é você trabalhar com as crianças, outra coisa é você trabalhar assim... Queira ou não eles necessitam de... Uma necessidade a mais, mesmo que a gente tenha assim... Vontade, mas ele necessita. Então, é uma coisa assim, muitas das vezes a gente busca querer o melhor, eu busco querer o melhor porque queira ou não, não é só ele que tem na sala de aula, tem outros com outros transtornos, outras crianças.

Bloco C: Caracterização do grupo de crianças

11) Quantos alunos há na sua sala de aula?

Prof.^a Flávia – Vinte e cinco.

12) Quantos meninos e quantas meninas?

Prof.^a Flávia – Meninas, treze, meninos, doze.

13) Quantos com deficiência? E qual a deficiência?

Prof.^a Flávia - Têm dois, são autistas. Tem um que o grau é leve e outro que o grau é mais elevado.

14) Qual a faixa etária das crianças?

Prof.^a Flávia – Oito e sete anos.

15) Como é a relação das crianças na sala e fora dela, no ambiente escolar?

Prof.^a Flávia - A relação delas é boa. Não vejo assim, com discriminação nenhuma, não.

16) Como é o comportamento da criança com TEA?

Prof.^a Flávia - O comportamento dela é excelente, nota dez. Não vejo mal o comportamento dela, que ela acabe afetando o conhecimento. Ela é uma criança que busca, procura. Quando ela não sabe chama, ela procura saber o porquê. Hoje mesmo, ela chegou e logo, logo lia e a gente vai fazer a caligrafia. É desse tipo.

17) O seu comportamento interfere no seu aprendizado e/ou no dos seus colegas?

Prof.^a Flávia – Não, de forma alguma.

18) Como é a aprendizagem?

Prof.^a Flávia - A aprendizagem dela... Assim que eu conheci Maria, desde aqui, na sala de aula, é boa, porque assim... Quando ela necessita, quer, ela busca, ela procura, não tenho o que falar não da aprendizagem dela.

Bloco D: Inclusão da criança com TEA

19- Qual a trajetória escolar da criança?

Prof.^a Flávia - Ela já estudava em outra escola.

20) Você foi preparada para receber a criança com TEA?

Prof.^a Flávia – Sim. A coordenadora passa para nós e, no início do ano, tem um curso para saber como receber esses alunos.

21) A turma foi preparada para recebê-la?

Prof.^a Flávia – Não, pois as crianças, elas aceitam as crianças com deficiência sem preconceito.

22) Você tem auxiliar em sua sala?

Prof.^a Flávia – Tenho.

23) Qual a função dela em relação ao aluno com TEA?

Prof.^a Flávia - Auxiliar nas tarefas, levar ao banheiro, se for necessário.

24) Quais as metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo?

Prof.^a Flávia - Com o grupo, usamos o mesmo material didático escolhido no início do ano. Já com Maria, as tarefas são adaptas à realidade dela.

25) Quais as competências adquiridas?

Prof.^a Flávia - Maria já identifica alguns numerais, reconhece e sabe fazer o nome dela, já escreve com letra bastão.

26) Tem apoio da escola (coordenação/direção) para desenvolver seu trabalho pedagógico com a criança com TEA?

Prof.^a Flávia – Tenho. Edna está sempre orientando, vem na sala. observa, ela ajuda muito mesmo.

27) Quais as dificuldades de aprendizagens apresentadas pela criança com TEA?

Prof.^a Flávia - Coordenação motora. E o fato dela não ser verbal, às vezes, é difícil avaliar o que, de fato, ela está aprendendo.

28) Quais as expectativas em relação ao ensino e aprendizagem da criança com TEA?

Prof.^a Flávia - Que ela desenvolva, cada vez mais, a coordenação e se sociabilize mais com os colegas.

29) Sente dificuldade em trabalhar com a criança com TEA? Quais?

Prof.^a Flávia – Sinto em particular com Maria, pelo fato dela não ser verbal.

Bloco E: Problemáticas centrais percebidas pelo entrevistado

30) Qual a preocupação da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA?

Prof.^a Flávia - Que tenham desenvolvimento, que atinjam aquelas metas que elas traçam no início do ano, que avancem, que elas sejam alfabetizadas. A preocupação é essa.

31) Há mais algum assunto sobre a temática que gostaria de abordar durante a entrevista?

Prof.^a Flávia – Não.

ESCOLA PADRE PAULO

- **Entrevista realizada com a professora Rita (professora de Thiago)**

Bloco B: Caracterização da entrevistada

1) Qual a sua idade?

Prof.^a Rita – Quarenta e nove.

2) Qual sua formação inicial?

Prof.^a Rita – Pedagógica.

3) Tem outra formação?

Prof.^a Rita – Não.

4) Qual sua trajetória profissional?

Prof.^a Rita – Trabalhei, na primeira vez, no jardim. Passei quatro anos no jardim, depois eu fui para uma creche, passei três anos em creche, depois, agora, estou há nove anos no primeiro ano.

5) Quanto tempo de serviço?

Prof.^a Rita - Eu tenho dezesseis anos e, nesta instituição, oito anos.

6) Tem experiência com crianças com deficiência/ TEA?

Prof.^a Rita – Sim.

7) Como você vê a inclusão de crianças deficientes, consideradas com necessidades educacionais especializadas?

Prof.^a Rita - Depende do grau de cada criança... Se for um grau leve, é aceitável na sala de aula sim, para que ela possa ter contato com crianças normais... Assim que eu acho. Assim, se for observar no ângulo do que eu tenho, eu acho ele normal como as outras crianças, não vejo diferença para ele não estar no meio dos outros.

8) Já fez algum curso na área de inclusão?

Prof.^a Rita - Já, foram dois períodos: o primeiro, quarenta e oito horas, e o segundo período, vinte e quatro horas.

9) Já fez algum curso sobre autismo?

Prof.^a Rita – Sim, é esse curso que falo.

10- Sente-se preparada para ensinar crianças com deficiência, a exemplo do autismo?

Prof.^a Rita - Sim, eu só queria ter tempo.

Bloco C: Caracterização do grupo de crianças

11) Quantos alunos há na sua sala de aula?

Prof.^a Rita – Quatorze.

12) Quantos meninos e quantas meninas?

Prof.^a Rita - Cinco meninas e nove meninos.

13) Quantos com deficiência? E qual a deficiência?

Prof.^a Rita – Um. Autismo.

14) Qual a faixa etária das crianças?

Prof.^a Rita - Cinco, seis e sete anos.

15) Como é a relação das crianças na sala e fora dela, no ambiente escolar?

Prof.^a Rita – Normais. Na sala, acho que há uma proteção.

16) Como é o comportamento da criança com TEA?

Prof.^a Rita - Carinhoso, ele é uma criança assim, tranquila, pra ele tudo que a gente põe pra ele fazer, tudo bem. De vez em quando, aparece aquela preguiça, mas normal é igual aos outros, por isso que eu digo que é igual ao outro aluno, tem seus momentos de preguiça.

17) O seu comportamento interfere no seu aprendizado e/ou no dos seus colegas?

Prof.^a Rita - No dele sim, mas nos dos colegas não, porque assim... Ela não é aquela criança de fazer bagunça, de fazer barulho, de atrapalhar a aula, ele aceita aula. Quando eu tô dando aula teórica, como ele aceita aula prática. Então, ele não atrapalha.

18) Como é a aprendizagem?

Prof.^a Rita – Devagar. Ele não aprende igual os outros, ele é mais lento, mas ele consegue.

19) Como você vê o aluno com TEA?

Prof.^a Rita – Um... uma criança que precisa de mais atenção de mais proteção, mas, no geral, uma criança igual aos outros. Eu trato como se tivesse a mesma capacidade que os outros têm, só que com uma diferença: que ele precisa de apoio para determinadas atividades, onde os outros seguem sozinhos.

Bloco D: Inclusão da criança com TEA

20) Qual a trajetória escolar da criança?

Prof.^a Rita – Não... não sei dizer.

21) Você foi preparada para receber a criança com TEA?

Prof.^a Rita - Eu já o aguardava. Então, eu fui.

22) A turma foi preparada para recebê-la?

Prof.^a Rita - Bom, pelo que sei, a turma segue ele desde pequeno... Praticamente, a mesma turma.

23) Você tem auxiliar em sua sala?

Prof.^a Rita – Tenho.

24) Qual a função dela em relação ao aluno com TEA?

Prof.^a Rita - É banheiro, água, orientar ele na matéria que ele precisa guardar, que ele precisa retirar da pasta, só. O resto eu mesma que acompanho ele nas outras atividades.

25) Quais as metodologias utilizadas na sala de aula com a criança e o grupo?

Prof.^a Rita – Praticamente, ele não tem uma diferença... O que eu faço com os outros, eu faço com ele também e, assim, só em termos de avaliação, que a avaliação dele é um pouco diferente dos demais, mas material dele, no caso, é igual.

26) Quais as competências adquiridas?

Prof.^a Rita - A escrita, a fala... No momento, eu uso isso. Só a escrita e a fala.

27) Tem apoio da escola (coordenação/direção) para desenvolver seu trabalho pedagógico com a criança com TEA?

Prof.^a Rita –Tenho.

28) Quais as dificuldades de aprendizagens apresentada pela criança com TEA?

Prof.^a Rita - A fala. As falas nos mantêm um pouco restrito, porque a gente não sabe até onde ele reconhece cada letra. Então, a fala hoje tá impedindo, apesar de que hoje eu já observo que ele conhece a família do B todinha, onde ele vê, ele já consegue circular, já consegue ligar. Então, a família do B pra mim tá tranquila, mas a fala dele prejudica muito a aprendizagem dele.

29) Quais as expectativas em relação ao ensino-aprendizagem da criança com TEA?

Prof.^a Rita - Com relação a Thiago, ele reconhecendo o alfabeto e está começando a juntar mesmo que não seja na fila, mas na escrita que ele ouça e consiga transmitir na escrita, pra mim já é o suficiente.

30) Sente dificuldade em trabalhar com a criança com TEA? Quais?

Prof.^a Rita - Só por falta de tempo, e de espaço para trabalhar melhor com ele.

Bloco E: Problemáticas centrais percebidas pela entrevistada

31) Qual a preocupação da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA?

Prof.^a Rita - Ela aceita as crianças, agora assim... Com relação a Thiago, ele é bem aceito dentro da escola, pelo ponto de vista que eu vejo, mas não sei com relação aos outros. Com relação aos outros, o Thiago eu vejo que ele tem uma grande aceitação, a escola com relação a ele.

32) Há mais algum assunto sobre a temática que gostaria de abordar durante a entrevista?

Prof.^a Rita – Não.

Anexo 6 – Transcrição das entrevistas com os pais ou responsáveis pelos alunos com TEA

Obs.: Os nomes dos entrevistados são fictícios.

Entrevistado: Carlos, pai de Thiago, criança com TEA matriculada no ensino regular da escola Padre Paulo.

Bloco B: Caracterização do entrevistado

1- Qual a sua idade?

CARLOS: Quarenta e quatro.

2- Qual sua formação inicial?

CARLOS: Engenharia civil.

3- Tem outra formação?

CARLOS: Licenciatura em Física.

4- Qual sua trajetória profissional?

CARLOS: Trabalhei uns três anos como engenheiro né e, depois, uns quinze como professor.

5- Como você vê a inclusão de crianças deficientes, consideradas com necessidades educacionais especializadas?

CARLOS: Vejo um desafio muito grande. É difícil ter uma escola que eh... Que contemple essas necessidades. Não conheço nenhuma. A verdade é essa, todas tem déficit importante nessa área, certo? Algumas tentam seguir o caminho pra essa inclusão, tem essa boa vontade para essa inclusão, mas eh... Acredito que nós estamos ainda no início de um processo que vai durar ainda uma boa quantidade de anos.

6- Faz parte de alguma associação de pais de crianças com TEA?

CARLOS: Sim, ela se iniciou com apenas a ideia de juntar pais que têm filhos especiais. No caso dessa associação voltada pra o autismo, concentrada no autismo eh... Nós sabemos que temos outras associações pra deficientes visuais eh... *down*. Essa que faço parte que é APASE. Foi iniciada a partir do interesse de pais, foram os pais que fundaram essa associação, pra que? Pra buscar conhecimento eh... Através de rendas próprias nossas eh... Desenvolver curso e aí, a partir daí surgiu a ideia, que era comum na maioria dos pais, de criar um centro especialista só em autismo e foi criada a CAPASE, que é mantida pela APAS. A CAPASE já tem um documento mostrando que ela é uma associação sem fins lucrativos, mas hoje, ela é mantida pelo dinheiro de cada pai, ou seja, cada pai é que mantém a CAPASE através de uma contribuição. Nós não temos ainda nenhum tipo de contribuição extra que não seja assim... Algumas contribuições voluntárias de parentes... Que a gente cria esse sistema de contribuição mensal pra alguns associados que tenham a função, na verdade, de que? Ajudar a APASE financeiramente através de quantias pequenas, dez, vinte, trinta reais, mas ela é totalmente mantida pelos pais, financeiramente pelos pais. Existe uma taxa fixa, hoje ela está em torno de setecentos reais por turno trabalhado, ou seja, se o menino vai um dia, essa taxa está variando um pouco, mas é em torno de setecentos reais, se o menino vai cinco dias três mil e quinhentos reais.

Bloco C: Caracterização da criança com TEA

1) Qual a idade do seu filho (a)?

CARLOS: Sete.

2) Qual o diagnóstico dele (a)?

CARLOS: O diagnóstico dele hoje é de Autismo. Está no espectro do autismo... Existe agora uma variação, porque o espectro autismo... Existe uma faixa de... Especialidade do autismo existia uma faixa mais antiga, uma classificação mais antiga entre leve, moderado, severo e o asperger. Hoje existe uma transição apenas no que se refere a essa faixa que julga como está, né, sabendo que ele não está no asperger, e sabemos que ele não está no severo, mas existe ainda essa dúvida em como classificar e também essa classificação pode evoluir, mas também pode o quê? Regredir a partir de que... A partir do que o menino faz, das interações que o menino faz, dos tratamentos que o menino faz, é claro que o menino que não tem nenhum tipo de assistência a tendência é ele regredir.

3) Como que idade foi diagnosticado (a)?

CARLOS: Aos três anos.

4) Faz acompanhamento com profissionais especializados?

CARLOS: Faz sim. Ele faz hoje fono [fonoaudiólogo] né, sempre fez fono, desde os dois anos e oito meses. Já tem um acompanhamento psicopedagógico através de uma pessoa que ajuda ele no desenvolvimento estudantil, desenvolvimento escolar. Psicólogo, mas no caso dele não veio muito a importância. Não acredito que era importante pra ele... E são esses.

5) Quem o(a) auxilia nas tarefas de casa relacionadas à escola?

CARLOS: Esse é um grande tema né. Então, quem auxilia? Em primeiro lugar, é o pai e a mãe, né, em segundo lugar nós temos, como eu falei, uma psicopedagoga, que dá um auxílio moderado eh... Gostaria que esse auxílio fosse maior, mas não é possível por N motivos. Tem a professora também que faz parte desse processo... Nós não podemos tirar a professora desse processo... Enquanto ele estiver menor, a professora é fundamental né. Então, são esses os agentes que o ajudam na sua vida estudantil, na sua vida escolar.

6) Ele (a) precisa de ajuda para desempenhar atividades diárias?

CARLOS: Precisa, precisa de ajuda sim. O próprio desenvolvimento do exercício né... Se a escola passa um exercício, esse exercício precisa ser o quê? Eh... Adaptado pra ele poder entender melhor o que significa cada questão daquela. Então precisa sim de ajuda. Em termos de atividades diárias em casa, muito pouco ajuda... Cortar uma carne ainda existe uma dificuldade, na hora do banho não precisa de ajuda, muito pouco ajuda... A vida diária dele muito pouco ajuda... Até mesmo na rua, ele atravessa a rua, ele olha os carros, mínima ajuda, mínima ajuda.

7) Como é a comunicação dele(a)?

CARLOS: A comunicação dele é uma comunicação que aí extrapola o espectro autista né... Ele é bastante comunicativo, mas não consegue ainda usar as palavras para isso. Então, ele se expressa de várias formas, se expressa também através de palavras, se expressa através de uma técnica que foi usada com eles, chamada PECS, que através de pictogramas ele consegue desenvolver o pensamento dele, através de sinais também. É isso que foge um pouco do autismo, porque o autista não se comunica através de sinais. Ele se comunica através de sinais, através de mímica, certo? E tá começando a ter alguma comunicação verbal.

8) Como é o seu relacionamento com os familiares, professores e colegas de classe?

CARLOS: Com a família um relacionamento muito bom, certo? É excelente, nada de anormal. Com os colegas também é um relacionamento bastante bom eh... Com os professores também é bom. Ele tem uma particularidade de gostar mais de colegas meninas. Então, ele tem essa afinidade mais com colegas meninas, né. Só isso que o tira da linha da normalidade.

9) Como é o comportamento da criança?

CARLOS: Ele não é um menino agitado e com estereótipos. Tem algumas birras, mas vejo como coisa de criança.

10) O seu comportamento interfere no seu aprendizado?

CARLOS: Claro, sem dúvida. Se ele tem falhas no seu comportamento diário, isso pode provocar sim falhas no aprendizado dele, principalmente por ele não ser totalmente verbal eh... Uma criança que ele escuta bem, tal, mas desenvolve bem o processo primitivo do escutar, mas devido a essas falhas de comunicação é claro que ele vai ter falhas no desenvolvimento eh... Estudantil, no desenvolvimento intelectual eh... O autismo não quer dizer que você tem falhas cognitivas, mas o autismo provoca falhas de aprendizados. Qualquer autista tem problemas de aprendizados, com exceção do asperger. Mesmo assim, mesmo asperge, alguns temas vão ser difíceis pra eles. Se forem temas que não são do interesse dele, ele vai ter problemas, certo? A questão do asperger, é que ele consegue sozinho, por exemplo, têm meninos asperger que conseguem sozinho desenvolver a leitura, sem precisar de professor. Então, asperger é o cara que num precisa né, do professor pra desenvolver sua leitura, sua escrita, mas vai ter assuntos que ele não vai querer e ele não vai aprender. Isso está implícito no autismo, certo? O autismo, ele tem teorias que dizem “não, o autismo não atrapalha o desenvolvimento escolar”, atrapalha, atrapalha sim, certo? Ser inteligente não quer dizer que você vai aprender. Num é só isso, “ah, eu sou inteligente eu vou aprender”. Não é bem assim. Você tá no meio social onde você tem que ter respostas entre o professor e o aluno, e os alunos, se você tem uma barreira, o autismo cria essa barreira de isolamento, certo? Então, ser inteligente não quer dizer que você vai aprender tudo não, certo?

11) Como é a aprendizagem?

CARLOS: Em alguns pontos, rápidos, em outros, extremamente demorada, né. Toda criança, ela precisa, pra aprender, ela precisa entender que aquilo ali é importante pra ela, ou se interessar por aquilo, se você está estudando algo que não gosta, é natural, ou seja, a criança tem que ver sentido naquilo que esta estudando, se ele não vir sentido fica difícil pra ele aprender. Isso, qualquer criança, típica ou não, ela precisa ver sentido naquilo, certo?

Bloco D: Inclusão da criança com TEA

12) Qual a trajetória escolar da criança?

CARLOS: Ela começou a estudar com dois anos, era no Padre Paulo, né, ainda não tinha o laudo do espectro autista. Ela tem um desenvolvimento bom, mas é preciso ainda desenvolver ele. Está atrasado na série dele.

13) Como a escola recebeu a criança?

CARLOS: Recebeu bem porque, no início, não tinha diagnóstico, então ele entrou como uma criança qualquer, né, mas até hoje ele é bem recebido no colégio. Não vejo nenhum problema não. Ela [a escola] recebeu bem.

14) As metodologias utilizadas na escola contribuem para o desenvolvimento da criança?

CARLOS: No ponto de vista social, sim. Como eu já falei em outra entrevista, no ponto de vista social, a escola não excluiu Thiago de nada, de absolutamente nada. Então, do ponto de vista social, isso fez com que Thiago eh... Melhorasse muito a parte de socialização com as pessoas. Na parte pedagógica, a escola ainda tem muito a crescer né, a desenvolver.

15) Quais as atividades extracurriculares a criança participa na escola?

CARLOS: Eh... Na escola mesmo, ele só faz natação, extracurricular, mas ele participa de qualquer peça, que a escola promove, São João, de encerramento, páscoa, todos os eventos ele participa.

16) A criança tem uma pessoa de apoio na escola? Caso a resposta seja positiva, qual a função dela? Quem arca com este profissional?

CARLOS: A criança tem uma pessoa de apoio chamada Daniela. Ela não fica constantemente com Thiago, ela já tem um bom tempo com ele, como a própria pergunta já comenta, fala de apoios né, então Daniela é um apoio pra ele, mas, ainda na parte pedagógica, eu acredito que ele merecia uma pessoa mais preparada. A função dessa pessoa é facilitar né, o aprendizado dele. Ela tem pouco trabalho hoje, pelo que percebo né, porque sabemos que têm vários autistas que precisam ser contidos. Então, na parte de contenção, a Daniela, acredito que participe muito pouco hoje em dia. Só quando tem uma festa que o pai não tá lá, a mãe não tá lá, realmente a Daniela fica ao lado dele, mas hoje a tarefa de Daniela, eu acredito que seria facilitar ajudar na aprendizagem que na realização das tarefas escolares.

17) Quais as competências adquiridas?

CARLOS: Bom, então, boa pergunta. Eu vou retomar a esse ponto porque também é importantíssimo o que a inclusão efetuada fez com Thiago se inserir no ambiente escolar, ou seja, percebeu que ele é oculto na escola. Thiago não tem aquele 'piti' de não ir para escola, ele gosta de ir para escola, os professores, nesses últimos anos, conseguiu, incluir Thiago socialmente no ambiente escolar e na escola, completamente. O que falta, que eu já comentei, é inserir também na parte pedagógica, que também não posso só culpar exclusivamente à escola. Essa parte pedagógica tem que ser feita pela escola, pelo pai, por uma ajuda externa, e eu sei que é complicado incluir autista no ambiente pedagógico. Quando falo no ambiente pedagógico eh... Com técnicas que façam com que a criança autista aprenda certo. Então, esse é o grande desafio.

18) Quais as dificuldades de aprendizagens apresentada pela criança com TEA?

CARLOS: As dificuldades são várias né. Verdade, a maior dificuldade está ainda no fato dele não ter ainda uma fala fluente... Você não fala, não expõe seus sentimentos, então existe uma dificuldade enorme de você construir um pensamento lógico... Ele deve ter o pensamento lógico dele lá, mas não consegue expor. Então, se ele não consegue expor o aprendizado fica comprometido, o próprio autismo ele faz, ele dificulta esse aprendizado, se você se torna isolado, não é o caso de Thiago, que ele não é uma criança muito isolada, o isolamento já faz que você tenha dificuldade de quê? De aprendizado. Existem vários para tentar fazer com que esse menino consiga aprender alguma coisa pedagogicamente.

19) Quais as expectativas em relação ao ensino-aprendizagem da criança com TEA?

CARLOS: A expectativa, hoje, maior é fazer com que ele leia né. Então, minha expectativa é que Thiago até os nove anos consiga já ler, uma leitura média né, uma leitura que, pelo menos, o ajude, porque a leitura ajudará bastante porque, ele lendo, o seu pensamento vai crescer e ele vai poder se expressar de uma forma até muito mais eficaz do que as técnicas

que ele usa atualmente, que é o PECS né, a comunicação através de figuras. Então, a grande meta da família é Thiago aprender a ler, como também eu já falei em outras entrevistas, escrever. Eu tenho certeza que não vai ser uma barreira pra ele, não vai ser, mas a grande briga é que ele consiga ler.

20) Quais os pontos positivos da escola?

CARLOS: Eh... Vou bater nisso. O ponto positivo da escola foi tentar dar uma certa independência e sempre tentar, não é bem tentar, é acreditar no potencial dele. Então, a escola deu a ele uma independência ah... Incluir socialmente eh... Eu estou repetindo esta frase e pode não parecer importante, mas eh... Sem essa inclusão, primeiro social e de, mesmo a aprendizado, se torna melhor, você tem pessoas que são extremamente inteligentes, mas são pobres na parte social. Então, o ponto positivo é este, tentar dar uma independência a Thiago... Nunca foi tratado assim, como um coitadinho, vamos dar uma muleta a ele, não, foi tentando dar uma independência a ele.

21) Quais os pontos negativos?

CARLOS: Os pontos negativos são os pontos que todas as escolas têm infelizmente né... A parte de buscar meios que promovam o aprendizado desse tipo de criança. E é complexo porque o... Se tiver um autista e outro autista ou *down*, o que você aplica não necessariamente vai dar certo no outro, uma técnica utilizada em um não quer dizer que vai ser eficaz no outro. Então, a grande dificuldade é a escola promover esse crescimento dos seus professores, colaboradores, através de cursos que, com certeza, isso poderia melhorar esse nível de aprendizado entre o professore e o aluno especial.

22) Como você vê a inclusão do seu filho (a)?

CARLOS: Não é uma inclusão total né, é uma inclusão parcial. A palavra inclusão é incluir né, você tá tentando colocar alguém diferente nos comuns né. Isso não é fácil. Então, eu vejo uma inclusão parcial dele no colégio. E como falei antes, o colégio ainda precisa que tenha uma capacitação na parte pedagógica para poder promover uma educação eficaz desses alunos.

23) O que espera da escola?

CARLOS: Eu espero que ele continue nessa escola e que ela continue com essa postura em relação a Thiago e que invista mais em seus profissionais, em cursos eh... Relacionados com a área. Hoje, nós temos várias crianças, várias anomalias, autismo, *down*, dificuldades visuais, dificuldades locomotoras. Então, a escola tem que tá preparada. Eu sei que a escola foi feita para os comuns né, os diferentes têm que entrar e serem aceitos, e a escola promover todo ambiente escolar... Incluir. Eu sei que tem a parte social, mas também tem que incluir para que esses alunos consigam aprender. Não é uma tarefa fácil, eu sei disso, mas a escola tem que ter essa postura de sempre estar o quê? Se enriquecerem mais fazendo cursos, pegando seus profissionais, seus colaboradores e desenvolvedores para eles se tornarem eficazes, o mais possível, na educação dessas crianças.

24) Quais suas expectativas quanto ao aprendizado do seu filho (a)?

CARLOS: Nessa escola em si, eu não vejo muito porque são poucas crianças especiais né, mas eu vejo a escola com a preocupação de incluir esse menino socialmente no contexto escolar certo? Vejo muito isso... Eles buscam que esse menino não se torne tão diferente e aí tem uma grande discussão, o que a escola faz? Quer que ele faça o máximo possível todas as tarefas né, que uma criança típica faz. Então, a gente sabe que essas crianças têm um limite. É eficaz no caso de Thiago, foi eficaz, mas com outra criança não seja. Então, a escola... Eu sei

que é importante essa parte de tornar todos iguais novamente... Portanto, tem que ser uma inclusão preparada, uma inclusão com estudo, uma inclusão custódia né.

Bloco E: Problemáticas centrais percebidas pelo entrevistado

25) A inclusão que busco neste trabalho, é uma inclusão que denominei de Desenvolvimentista e é fundada em quatro pilares. Primeiramente, participação e desenvolvimento. Qual desses pilares você acredita que não está sendo contemplado na educação de seu/sua filho/filha?

CARLOS: Desenvolvimento. Falei logo porque desenvolvimento tem a parte pedagógica... Ainda é muito falha. Então, é desenvolvimento. Os outros pilares, sem o desenvolvimento a permanência fica difícil né. O desenvolvimento e a permanência eu acho que estão ligados... Se o desenvolvimento não está bom, a permanência vai caminhar no mesmo sentido.

26) Há mais algum assunto sobre a temática que gostaria de abordar durante a entrevista?

CARLOS: Eh... Então, incluir não é uma tarefa fácil pro pai de uma criança especial, eu sei disso. A própria inclusão familiar não é fácil. Às vezes, nós pais, queremos não só com as crianças especiais, também com as crianças típicas, queremos que seja algo a mais do que a gente... Talvez, esse pensamento errado porque toda criança é um ser humano que tem suas limitações, e não é algo fácil. Crianças especiais também têm. Incluir exige uma problemática complexa né. Os educadores, terapeutas, políticas sociais, governos, porque hoje os governos dão pouco por essas crianças. É algo que requer muito estudos. A inclusão não é fácil, eu não conheço nenhuma escola, vamos dizer assim, onde esses quatro pilares estejam 100%, certo e falando do acesso, você vê hoje, escola que não aceita ah... é contra, mas encontra uma forma de burlar a lei, o tema inclusão é um tema que requer e vai gerar muitos estudos.

Entrevistada: Márcia, mãe de Marta e Maria, crianças com TEA matriculadas no ensino regular da escola privada Frei Miguel.

Bloco B: Caracterização do (a) entrevistado (a).

1) Qual a sua idade?

MÁRCIA: 32 anos.

2) Qual sua formação inicial?

MÁRCIA: Eu sou formada em publicidade.

3) Tem outra formação?

MÁRCIA: Não, só essa mesmo.

4) Qual sua trajetória profissional?

MÁRCIA: Eu trabalhava né, eh... Antes de elas nascerem, eu trabalhei... Eu trabalhava num setor de comunicação, só que depois do diagnóstico eh... Com o aumento das terapias não deu pra conciliar, porque como eu tenho duas e só eu pra levar. Aí eu tive que optar pra dar uma pausa porque se não, não tinha como, assim né, fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

5) Como você vê a inclusão de crianças deficientes, consideradas com necessidades educativas especializadas?

MÁRCIA: Bom. Eh... Ainda tem muito a se encaminhar né. Claro que hoje em dia já tem uma abertura em algumas escolas, mas assim, ainda tem muita coisa a se fazer porque, às vezes, é preciso adaptar muito, mas, às vezes, não tem com quem faça isso né, na própria escola. É um pouco limitado né, mas eu acho que abertura assim, já tá uma, já iniciou e eu acho que ela tem que olhar o lado o autista de outra forma, que é uma criança que pode aprender e que eh... Só de uma maneira diferente né, aí por isso que precisa da adaptação. Aí eu acho que as escolas têm que ter essa abertura, mas eu acho que, que... E fazer também acontecer né. Não é só incluir entre aspas né... É você adaptar eh... Matéria pra criança fazer dentro da sala. Isso tudo né, é inserir aulas de psicomotricidade, musicalização, na própria escola né, natação, acho que já ajuda bastante né.

6) Faz parte de alguma associação de pais de crianças com TEA?

MÁRCIA: Faço sim.

7) Qual associação?

MÁRCIA: É da APASE.

8) Quanto tempo existe essa associação?

MÁRCIA: Tem quase... Mais de um... No máximo, um ano e meio, eu acho, quase dois, eu acho.

9) Qual o objetivo da associação?

MÁRCIA: Bom... A associação, o objetivo inicial foi a gente se juntar e, dentro dessa associação, montasse um centro pra poder atender essas crianças né, eh... Uma terapia integrada com fono [fonoaudiólogo], TO... Eh... Terapeuta ocupacional eh... Psicólogo, essas coisas assim, tudo integrado né, pra que eles se comuniquem pra que o trabalho flua melhor, porque quando tá numa clínica, às vezes, é mais complicado você ter todos os profissionais numa mesma clínica né. A maioria [das clínicas], assim, você vai pra uma, uma é fono, a outra é TO, aí você fica rodando né. E que elas se conversem, os profissionais conversem entre si, pra poder né, ah... Você saber aonde, né, prosseguir com a criança porque, às vezes, você não sabe como é que tá a criança sensorialmente, como é que tá a criança. Às vezes, tudo né, depende de uma coisa, só que, às vezes, não tem o contato e aí, às vezes, fica mais né, difícil essa questão.

10) Quem arca com esses profissionais?

MÁRCIA: Somos os pais, do centro... Na associação é diferente. A associação eh... O objetivo foi o centro, mas a associação também traz palestras, essas coisas né, pra os pais, voltadas, tudo pro autismo né.

11) Então os pais pagam uma taxa?

MÁRCIA: Para a associação pagamos uma taxa, e do centro pagamos outra taxa, que é a taxa do pagamento dos profissionais né, que é uma taxa pra manter o centro né.

Bloco C: Caracterização do grupo de crianças

12) Qual a idade do seu filho (a)?

MÁRCIA: A idade? Oito anos.

13) Qual o diagnóstico dele (a)?

MÁRCIA: O diagnóstico eh... Que tá dentro do transtorno né. Ela, às vezes, não fecha muito o diagnóstico, mas que tá inserido dentro do transtorno de espectro do autismo.

14) Como que idade foi diagnosticado (a)?

MÁRCIA: Com dois anos e dois meses mais ou menos, ou três meses.

15) Faz acompanhamento com profissionais especializados?

MÁRCIA: Faz... Fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagogo e TO.

16) Onde foi percebido o diagnóstico?

MÁRCIA: Primeiramente, ela não tinha o contato visual né. A criança, ela tinha um desenvolvimento, praticamente normal, que eu, fui mãe de primeira viagem, não percebi assim “oh”, mas ela mudou. Normalmente, ela falava algumas coisas eh... E depois é como se tivesse tido um apagão assim, que ela ficou muda, mas ela imitava tudo assim, falava “vaquinha”, “vovô”, “vovó”, “mamãe”.

17) Quem o(a) auxilia nas tarefas de casa relacionadas à escola?

MÁRCIA: Eu não moro com minha mãe... Eu sozinha mesmo, me viro.

18) A criança precisa de ajuda para desempenhar as atividades diárias?

MÁRCIA: Precisa. Maria é bem mais independente né, mas assim, você tem que tá mandando, vá escovar o dente, vá... Às vezes, ela faz só, mas você tem que ter um apoio né, porque queira ou não queira, senão faz mal feito... Você tem que ficar em cima, mas ela vai lá toma o banho, mas aí cê tem que tá auxiliando... Às vezes ela não quer, mas Marta não... Marta precisa mais de apoio mesmo, porque senão ela... Mas ela tá ficando mais independente. Assim, ela tá procurando ficar mais independente, sem pedir tanto ajuda, ela vai, já liga o chuveiro, já... “Olha, Marta já quer tomar banho”, já tá começando a iniciar essa questão da independência mesmo, dela.

19) Como é sua comunicação?

MÁRCIA: Bom... Maria ela já fala né, ela já é verbal, ela começou a falar com cinco anos e daí foi falando uma palavra, foi iniciando frases, agora ela já né, já forma frases, mas assim... A gente trabalha pra todo contexto da... Do pensamento porque, senão ela fica, gagueja né, tem todo processo ainda da troca de som, as letras, mas como ela já fala, é bem mais fácil você, entender as coisas né... Se ela tá com dor de dente, se ela tá com dor de barriga, se ela tá com dor né, de cabeça, porque isso é mais difícil quando a criança não fala né. No caso de Marta, ela se comunica com o PECS né, ela não fala, mas ela se comunica pelas figuras e assim a gente entende, mas quando tá com uma dor não sabe né, por que ela ainda não sabe se expressar no PECS, “tô com dor de cabeça”, não sabe. Aí assim né, mais difícil né, mas a gente procura levar a pasta né, do PECS, quando saímos, aí ela pede né.

20) Como é o seu relacionamento com os familiares, professores e colegas de classe?

MÁRCIA: O relacionamento é bem aberto aqui, sabe? Edna sempre teve à frente né, a psicopedagoga... E a gente sempre troca ideias, fala o que tem que fazer, traz as psicopedagogas pra auxiliar. Cada ano começa tudo de novo né, professor novo, assistente, às vezes... E, às vezes, é mais difícil né, porque é como se fosse tudo de novo... Aí vai passa tudo de novo, vem fono, vem... Aí é um processo assim né, mas assim... A gente tem uma abertura grande aqui, eles adaptam o material, o livro vai diferenciado eg... O dever de casa também, as provas. Eu tenho uma abertura boa aqui.

21) Como é o comportamento da criança?

MÁRCIA: Eu acho tranquilo. elas gostam de vir pra cá, até hoje gostam né, num se estouram. Sempre tem um feriado ela pergunta, a Maria pergunta “não tem aula hoje?” Marta também, bem tranquila, toma o banho dela, já tá pronta, arruma a farda, arrasta a pasta, já vem, se não chora é porque gosta de vir né?

22) O seu comportamento interfere no seu aprendizado?

MÁRCIA: O de Marta sim, porque ela não se concentra muito. Ela é mais impaciente. Já Maria não.

23) Como é a aprendizagem?

MÁRCIA: A de Maria mais lenta, e a de Marta acho que ela aprende mais rápido.

Bloco D: Inclusão da criança com TEA

24) Qual a trajetória escolar da criança?

MÁRCIA: Aqui não foi o primeiro colégio, né. Elas já estudaram em outra escola, estudaram dois anos lá e vieram pra cá têm uns quatro anos. Já tem muito tempo né? Elas já têm oito. Já têm uns quatro anos a cinco vai fazer, que estudam aqui e estudam aqui eh... Do terceiro período, eu acho, até agora uns quatro, cinco anos, já. Aí, já estão bem acostumadas com a rotina da escola com as coisas.

25) Como a escola recebeu a criança?

MÁRCIA: No começo, foi mais difícil né, toda adaptação... E a criança quando tá menor, às vezes, ela fica muito agitada e até... Marta tinha problemas pra sentar, pra ficar quieta na sala, mais sensorial né. Maria não, mas ela sempre teve mais problema. Aí, no começo, é mais difícil, até essa adequação, adaptação, né dela, junto com os colegas. Hoje em dia, ela é bem tranquila, mas antes era complicada, porque ela não parava, ela não sentava, aí pra fazer esse trabalho né, dela sentar, dela fazer atividade né, aí todo um processo, mas hoje, tá mais... No início, foi mais assim, mais difícil, mesmo pela questão, né, do barulho, que quando é menorzinha tem muito barulho na sala né, assim... Muita música, muitas coisas mais lúdicas né, e assim... Às vezes, o barulho é maior né? Aí ela ficava mais agitada, mas hoje ela já tá acostumada né, com o ambiente da sala de aula.

26) As metodologias utilizadas na escola contribuem para o desenvolvimento da criança?

MÁRCIA: Contribui eh... Na verdade, assim... Maria, ela usa algo, muita coisa da escola também, o livro dela é da escola, ela tem outro livro também, mas assim... Ela trabalha também com o material que é dado em sala de aula, mas claro que tem as adaptações né, eh... Já Marta não é diferente né, eh... Um planejamento diferente eh... Separado, mas assim... Ela consegue eh... Dentro do planejamento dela né, eh... Fazer, seguir o processo do planejamento né, das atividades dela né, eh... Eu acho superimportante né, porque tudo tem que ser planejado, pra poder depois passar né, pra criança.

27) Quais as atividades extracurriculares a criança participa na escola?

MÁRCIA: Maria ela faz balé, né, ela já fez judô, mas enjoou e agora tá no balé. Não... No GR né, eh... Ginástica Rítmica que ela fala. É que eu falo que tudo, que é balé. E Marta ela já fez natação muito tempo. Só que ela estava com uma infecção urinária e tal, aí a gente tirou. Ela também fazia... Ela faz educação física por enquanto, né. A gente tá vendo essa questão da... Ela já fez também eh... Circuito né, coisa de psicomotricidade também, pra não ficar parada né, é, porque quando ela fazia natação, ela fazia duas vezes na semana e aí ela ficava, dava uma acalmada nela né... Que a piscina acalma, mas assim num deu, porque ela tava muito... infecção urinária, tava dando sempre. Aí perdia três semanas de aula, duas semanas. Agitada né, que ela ficava superagitada. Aí a gente deu uma pausa, mas aí ela só tá fazendo mesmo a educação física, e eles trabalham com circuito, essas coisas na educação física.

28) A criança tem uma pessoa de apoio na escola? Caso a resposta seja positiva. Qual a função dela? Quem arca com este profissional?

MÁRCIA: Marta, sim Maria não. Ela é uma mediadora né. Ela trabalha pra mediar as atividades, pra facilitar as atividades né, da criança, né, eh... Pra dar o apoio mesmo do ensino né, pelo menos é o que eu acho né, eh... O que me dizem. Quem arca com o profissional? A escola. Antes era eu. Arquei desde que entrei... Quatro anos com Marta. Eu acho que foi a lei né, espero que tenha sido.

29) Quais as competências adquiridas?

MÁRCIA: É todo um processo. Assim... Que a gente, às vezes, não sabe da onde vem né, se é da escola, se é das terapias, porque é tudo uma junção né, e a gente eh... O desenvolvimento da socialização né, é muito importante. Às vezes, as crianças sempre estão chegando... Então, com Maria acontece muita imitação, ela quer muito imitar as coleguinhas, “a minha amiga tá usando óculos, quero usar óculos”, tipo assim, imita se a amiguinha tá brincando com uma boneca. Sabe, eu acho que as amigas... Ela sempre que tá no momento das amigas, o tempo... Ah, se amiga tá gostando daquilo, ela vai busca também. Eu acho bem interessante, porque as amiguinhas nunca sabem... Criança né, nunca teve nenhum preconceito eh... Sempre puxavam ela pra brincar. Luiza a mesma coisa, quando ela chega na sala é alegria. As meninas, “Marta, Marta”, e tem um processo. Sabem que ela é diferente né, porque no começo foi, né, feito esse trabalho até com as crianças, ter mostrado, mas assim... Elas sempre tão juntas assim, né, pelo menos até agora num tive nenhum problema com as crianças.

30) Quais as dificuldades de aprendizagens apresentada pela criança com TEA?

MÁRCIA: Maria eh... Cada ano é diferente né. A gente primeiro vê a questão da escrita. Aí, quando ela aprendeu a escrever, agora é a questão da leitura, que ela agora tá aprendendo a ler. É um degrauzinho né, vai subindo. Marta a mesma coisa. Ela, antes não gostava nem de pegar no lápis, num pintava, ela não escrevia, nada, assim... Aí vai... Agora ela já tá pintando, agora ela já tá escrevendo algumas coisas, com bastão, mas já tá né, já tá fazendo, que antes ela num pegava nem no lápis, só riscava, né em movimento circular, e assim né, cada ano a gente vai vendo. Às vezes, a evolução é um pouco lenta, mas vai vendo que, né, vai aprendendo né, queira ou não queira, devagarzinho, mas vai né, cada uma com seu tempo, no seu tempo.

31) Quais as expectativas em relação ao ensino-aprendizagem da criança com TEA?

MÁRCIA: A gente sempre tem uma expectativa, eu mesmo tenho muita expectativa né, eu assim, eu não fico sofrendo por antecedência, senão a gente né... Mas assim, faço o que eu posso e estimulo aonde der. Mas assim, vejo que elas têm uma capacidade de aprendizagem e cada uma no seu tempo né. Mas assim... Mas você... Cada passo é muito importante né. Primeiro, foi a fala, depois foi a escrita e outras coisas de vida diária também, de você conseguir sair, de você conseguir fazer as coisas com elas, de tá no meio dos coleguinhas, uma participação de uma apresentação da escola, de um projeto de... É muito importante isso, assim né, pra ela como pessoa e pra gente né, ver esse desenvolvimento dela né.

32) Quais os pontos positivos da escola?

MÁRCIA: Pra mim, essa questão do inserir, do adaptar mesmo, assim, do que... Não adianta você tá na escola se ela não consegue fazer igual às outras crianças e ela não vai participar entendeu? Tipo, como foi a questão da formatura, a Marta não ia dançar, a Marta num sei o quê, mas aí você tem que trabalhar com que ela participe dentro da dança né. Ela vai numa parte final, ela entra com a coleguinha, você tem que inserir a criança, né, a criança se adaptar à escola, a escola que tem que se adaptar a criança que, muitas vezes, não acontece né. E assim... E aqui a gente sempre bate o pé com isso, e assim todo mundo abraça a causa né...

Geralmente, os professores... Quando a gente entra, os professores ficam meio assustados né. Assim a gente percebe que todo ano é como se fosse o primeiro ano eh... De novo né. Ele diz “ai meu Deus, não sei por onde começar”, mas num é um bicho de sete cabeças, é você procurar conhecer um pouco mais sobre o autismo. Hoje em dia, com a internet, com tudo, cê pode buscar né, eh... N coisas pra fazer, coisas simples às vezes, que dão resultados. E, assim, a gente espera da escola né, essa questão eh da adaptação de tudo... Do material, na inclusão mesmo, dita, não aquela inclusão entre aspas né, que a gente vê que acontece né, pelo menos, assim né, eu tenho esse retorno né, porque eles me mandam fotos, eles mandam dever de casa, e a gente vê pela criança se tá aprendendo ou não né. E quando não tá aprendendo, a gente senta, a gente conversa, a gente chama os profissionais eh.. A gente né, a gente faz a nossa parte né. Assim, pelo menos demonstram fazer né, também.

33) Quais os pontos negativos?

MÁRCIA: Hoje em dia, eu acho assim... O mais negativo, pra mim, às vezes, é a falta de comunicação antecipada. Assim, um planejamento, me mandar antes, com duas semanas antes, às vezes me manda na semana, na segunda-feira, na terça-feira. Porque assim, eu gosto de ajudar também. Eu preciso ir lá, hoje, pra estudar sobre isso. Às vezes, eu gosto de pesquisar, pra mandar alguma coisa também, pra até estudar com ela em casa. Porque assim, se ela vai estudar a letra “C” ,”B”, ou a família silábica “tal”, eu não posso saber isso na segunda-feira se já começaram as aulas né. Como é que eu vou trabalhar com a criança? A semana voa né, você tem que antecipar até pra gente se planejar em casa né, pra fazer atividade, reforço, porque tem o reforço em casa. Aí, se me manda na segunda, ou na terça, ou na quarta, já acabou a semana né. Eu acho que isso, a falta mesmo de antecipar o planejamento, hoje em dia é mais isso mesmo, a gente se acertou mais os pontos né.

34) Como você vê a inclusão do seu filho (a)?

MÁRCIA: Pra mim, assim, aqui é tranquilo, pelo menos assim, esse ano eles me mostraram né, já, porque incluíram né. Eu era o que eu estava esperando né, que eh.. Dessa questão da mediadora na escola, que é uma necessidade da criança, apesar de que Maria tem uma, todos têm né. Assim eh... Eles sempre colocam alguém na sala. Tem a menina do reforço, Kelly, também que ajuda. Sempre tão né, eh... Preocupados também com o desenvolvimento né, da criança. Pra mim, isso é o mais importante.

35) O que espera da escola?

MÁRCIA: Eu espero essa continuidade né, do trabalho, essa parceria, essa abertura da escola, é o que eu espero né, pra que a criança se desenvolva né. Você tendo essa união entre a escola, terapeuta, eu acho que a coisa né, que você trabalhando junto, a coisa vai andando mais rápido né, e da melhor forma.

36) Quais suas expectativas quanto ao aprendizado do seu filho (a)?

MÁRCIA: Que Maria também consiga ler como Marta conseguiu.

Bloco E: Problemáticas centrais percebidas pelo entrevistado

37) Qual a preocupação da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência/TEA?

MÁRCIA: Acho que é sempre o aprendizado né. É você trabalhar de uma forma com que a criança aprenda né, que a gente percebe né, através de projetos, que faça sobre... Algumas coisas né, na escola, tem sempre eh... Trabalhar mesmo pra criança obter o conhecimento né, seja de uma forma mais diferenciada, uma visita fora da escola, ou alguma coisa assim, é o que a gente percebe assim, que eles né, independente da criança né, se ela é especial ou não,

acho que é mais né, a criança né, tá... Vem pra cá com disposição pra aprender mesmo. Assim, que eles querem tratar a criança mais de uma forma que ela se sinta acolhida, que ela se sinta bem na sala de aula, porque você ver que... Todos bem dispostos, né, todos bem, né, querendo aprender mesmo assim. Essa fase assim dá gosto de ver.

38) Há mais algum assunto sobre a temática que gostaria de abordar durante a entrevista?

MÁRCIA: Não. Assim, eu acho que né, essa questão da escola a gente já... Nós pais de crianças autistas, pra gente é o mais difícil né, essa questão da escola, a gente sofre muito, por que... Primeiro passo é a criança ser aceita, depois a criança ser trabalhada na escola né, ter atividades voltadas pra essa criança. Aí, ela vai crescendo, aí são outros tipos de angústias, né. Às vezes, se vai continuar ou não na escola, eu acho que assim é complicado né, mas assim, eu acho que quanto mais abertura e mais apoio, mais trabalho que a escola, tiver com essas crianças, trabalho na forma de estimulação, e é muito interessante né, que eles tenham esse trabalho né, que eles vejam a criança também como um individuo que tá ali pra aprender né, não só crianças que deem resultados a escola, né, tipo, no vestibular, mas, também, que a criança especial consegue aprender, consegue chegar longe. Eu acho que, como muitas que eu conheço que já né, fizeram faculdade, faz concurso, acho que depende muito assim, da força de vontade, da abertura da escola né, de fazer um trabalho assim diferenciado né.