**LENI PORTO COSTA SIQUEIRA**

# Atendimento Educacional ao Aluno com Autismo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Estudo de caso múltiplo

**Orientador: Jorge Nassim Vieira Najjar**

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

**Lisboa**
**2015**

**LENI PORTO COSTA SIQUEIRA**

# Atendimento Educacional ao Aluno com Autismo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro
# Estudo de caso múltiplo

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,no dia 21 de Janeiro de 2016 perante o JÚRI nomeado pelo seguinte Despacho Reitoral nº464/2015 com a seguinte composição:

**Presidente:**
Professor Doutor Óscar Conçeição de Sousa-ULHT
**Arguente:**
Professor Doutor Jorge Serrano-ULHT
**Orientador:**Professor Doutor Jorge Nassim Vieira Najjar
**Coorientadora:**
Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca-ULHT

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

**Lisboa**
**2015**

*Aos alunos que me deram a oportunidade de aprender a riqueza e a grandeza da diversidade humana.*

*Aos pais que têm filhos com autismo e que lutam, diariamente, para que eles tenham uma vida digna e usufruam de todos os direitos inerentes ao cidadão brasileiro.*

# AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Fernando, pessoa especial na minha vida, por estar sempre presente; pela paciência e carinho nos momentos difíceis e conturbados na trajetória para a elaboração deste trabalho; pelo incentivo e apoio, sem os quais não conseguiria jamais concluir estapesquisa.

Ao Tiago e ao André, filhos queridos,por serem os estímulos para que eu prossiga e nunca desista dos meus sonhos. Meu agradecimento especial ao André, que participou mais ativamente comigo, organizando gráficos e tabelas, formatando textos e me socorrendo quando o computador parecia “conspirar contra mim”.

Ao meu orientador, professor Dr.Jorge Nassim Vieira Najjar, pela atenção e tranquilidadena transmissão de suas orientações,o que me acalmava sempre; pelas trocas de ideias, tão importantes para elaboração desta dissertação; pela cordialidade — sua característica marcante— e pela competência em ensinar.

Meu agradecimento especial àminha co-orientadora, professora Dra. Isabel Rodrigues Sanches, pelas valiosas contribuições e pelo cuidado e atenção na revisão e formatação final deste trabalho. Muito obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e às diretoras das escolas por terem me recebido com tanto carinho e por abrirem as portas para a realização desta pesquisa. Às professoras das classes regular e especial e à professora Izabel Moura, coordenadora do Instituto Helena Antipoff, pela importante contribuição que deram para a efetivação deste estudo.

Aos amigos Marcelo, Euzébio e Gleyce, que sempre estiveram presentes (mesmo que distantes fisicamente) e disponíveis quando necessitei deles.

Aos colegas do CAPSi CARIM/UFRJ, em especial a coordenadora Nathália, pela compreensão e carinho quando precisei me ausentar do serviço para término desta pesquisa.

Por fim, aos alunos que participaram desta pesquisa e suas famílias, que tornaram possível a concretização deste trabalho. Obrigada a todos!

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*

*Rubem Alves.*

# RESUMO

A presente dissertação de mestrado elenca como temática de pesquisa o atendimento educacional ao aluno com autismo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. É uma investigação que utiliza a abordagem qualitativa,utilizando a entrevista e observação de aulas, como técnicas de investigação. Por se constatar que os alunos com autismo estão sendo matriculados nas escolas regulares (Gomes & Mendes, 2010; Gonçalves, 2011; Melo & Sanches, 2014), procurou-se por meio desta pesquisa refletir, para compreender, sobre as ações implementadas pelos professores que estão atendendo as necessidades educacionais desses alunos. Optámos pelo estudo de caso múltiplo, tendo como sujeitos de investigação quatro alunos com autismo, dois frequentando a classe regular e dois, a classe especial. Através da observação da trajetória e atuação desses alunos, em classe, investigaram-se os diversos aspectos envolvidos no atendimento educacional dos mesmos nas duas classes distintas. Mediante os resultados das observações e entrevistas realizadas, destacamos algumas barreiras ao atendimento oferecido aos alunos inseridos tanto na classe regular como na classe especial. Na classe regular a falta de um planejamento colaborativo, incluindo a participação de todos os envolvidos na educação, professores e equipe técnico-pedagógica, e a ausência de adaptações curriculares, desconsiderando a singularidade de cada aluno; na classe especial a falta de um espaço de interlocução entre esses alunos e a escola como um todo, constituindo num isolamento dos mesmos no espaço escolar. E, nas duas classes, a falta de uma metodologia de ensino que atenda as características desses alunos, evidenciando a urgência de se ressignificar uma prática pedagógica centrada nas potencialidades e dificuldades dos alunos com autismo. Ressaltamos, também, a importância da parceria entre a Educação e a Saúde Mental Infantojuvenil, baseada no princípio da intersetorialidade, como forma de contribuir para a inclusão social, via escola, dos alunos com autismo.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Atendimento educacional; Classe Regular; Classe Especial; Estudo de caso múltiplo.

# ABSTRACT

This master's thesis lists as a research subject the educational attendance to the student with autism in the Municipal Education Network of Rio de Janeiro. It is an investigation that uses a qualitative approach, using the interview and observation of classes like investigation techniques. By to check that students with autism are being enrolled in regular schools (Gomes & Mendes, 2010; Gonçalves, 2011; Melo&Sanches, 2014), sought up through this research, reflect to comprehend, about the actions implemented by the teachers who are attending the educational needs of these students. We opted for the multiple case study, having as research subjects four students with autism, two of regular class and two of special class. Through the observation of the trajectory and performance of these students in class, we investigated the various aspects involved in the educational attendance of them in two different classes. From the results of observations and interviews performed, we highlight some barriers to the attendance offered to students placed in regular classrooms and to the students placed in special classes. In regular classrooms the lack of a collaborative planning, including the participation of all those involved in education, teachers and technical and pedagogical staff, and the absence of curricular adaptations, disregarding the uniqueness of each student; in the special class the lack of a dialogue space between these students and the school, as a whole, constituting an isolation of them in the school space. And, in the two classes, the lack of a teaching methodology that meets the characteristics of these students, highlighting the urgent need to reinvent a pedagogical practice centered on the potentialities and difficulties of students with autism. We stress also the importance of the partnership between the Education and the Mental Health of the child and the adolescent, based on the principle of intersectoriality, as a way to contribute for the social inclusion, through the school, of students with autism.

KEYWORDS: Autism; Educational attendance; Regular class; Special class; Study multiple case.

# ÍNDICE GERAL

**AGRADECIMENTOS** ..... **IV**

**RESUMO** ..... **VI**

**ABSTRACT** ..... **VII**

**ÍNDICE DE FIGURAS** ..... **X**

**ÍNDICE DE TABELAS** ..... **XI**

**ÍNDICE DE APÊNDICES** ..... **XII**

**ÍNDICE DE ANEXOS** ..... **XIII**

**ÍNDICE DE SIGLAS** ..... **XIV**

**INTRODUÇÃO** ..... **1**

**CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: CONHECENDO, CARACTERIZANDO E CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO** ..... **10**

1.1. BREVES NOTAS SOBRE A CAMINHADA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS 10

1.2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ..... 16

*1.2.1. Da integração para a inclusão* ..... 23

1.3. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO AUTISMO ..... 36

1.4. A INTERSETORIALIDADE NA ATENÇÃO AO ALUNO COM AUTISMO ..... 42

*1.4.1. Do Modelo Asilar aos Centros de Atendimento Psicossocial* ..... 44

*1.4.2. Centro de Atenção Psicossocial à Criança e ao Adolescente – CAPSi* ..... 46

**CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA** ..... **49**

2.1. SUJEITOS DA PESQUISA ..... 50

2.2. TÉCNICAS PARA COLETA DE DADOS ..... 52

*2.2.1. A observação* ..... 52

2.2.1.1. O Diário de campo ..... 53

*2.2.2. A entrevista* ..... *54*

*2.2.3. A pesquisa documental* ..... 55

2.3. PERFIL DAS ESCOLAS ONDE O ESTUDO FOI DESENVOLVIDO ..... 55

2.4. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS ..... 59

2.5. PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DE DADOS ..... 591

**CAPÍTULO 3 - A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A INCLUSÃO ESCOLAR** ..... **623**

3.1. CONHECENDO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO ..... 624

3.2. CURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CRIAÇÃO DO INSTITUTO HELENA ANTIPOFF ..... 624

3.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO: ASPECTOS LEGAIS ..... 69

*3.3.1. A inserção do aluno com autismo na escola regular* ..... 70

**CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS** ..... **71**

4.1. DETALHAMENTO DOS CASOS ..... 72

*4.1.1. Primeiro Caso: Aluno André* ..... 72

*4.1.2. Segundo Caso: Aluna Bárbara* ..... 74

*4.1.3. Terceiro Caso: aluno Carlos* ..... 77

*4.1.4. Quarto Caso: Aluno Davi* ..... 80

4.2. O ATENDIMENTO AO ALUNO COM AUTISMO ..... 82

*4.2.1. Na Classe Regular* ..... 83
*4.2.2. Na Classe Especial* ..... 89
*4.2.3. Na Sala de Recursos multifuncionais* ..... 99
4.3. A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO: CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ..... 98
*4.3.1. A inclusão é para casos leves e para quando houver condições nas escolas* ..... 99
*4.3.2. A Inclusão como sinônimo de socialização* ..... 101
*4.3.3. A inclusão como reflexo da postura do professor* ..... 101
*4.3.4. A inclusão como corresponsabilização na aprendizagem dos alunos com autismo* ..... 102
4.4. AÇÕES CONJUNTAS: CAPSI E EDUCAÇÃO ..... 104
4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ..... 106
**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 112**
**RECOMENDAÇÕES ..... 114**
**REFERÊNCIAS ..... 117**
**APÊNDICES E ANEXOS ..... I**

# ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: SISTEMA DE CASCATA – MODALIDADES DE ATENDIMENTO PARA O ALUNO COM NEE ..... 25

FIGURA 2: METÁFORA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CALEIDOSCÓPIO ..... 29

FIGURA 3: EDUCAÇÃO ESPECIAL - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BRASIL 2007/2012 . 31

FIGURA 4: EDUCAÇÃO ESPECIAL - NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - BRASIL 2007/ 201232

FIGURA 5: EDUCAÇÃO ESPECIAL - NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO - BRASIL 2007/ 2012 ..... 32

FIGURA 6 - SALA DE AULA DA CLASSE REGULAR DA ESCOLA A ..... 83

FIGURA 7- SALA DE AULA DA CLASSE REGULAR DA ESCOLA B ..... 84

FIGURA 8- SALA DE AULA DA CLASSE ESPECIAL DA ESCOLA A ..... 90

FIGURA 9- SALA DE AULA DA CLASSE ESPECIAL DA ESCOLA B ..... 90

FIGURA 10 - QUADRO DE CHAMADA ..... 93

# ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: QUANTITATIVO DE ALUNOS COM NEE INCLUÍDOS NA CLASSE REGULAR ..... 31

TABELA 2: SÍNTESE DA CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO, SEGUNDO O DSM IV ..... 38

TABELA 3: ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO COM AUTISMO COM BASE NA POPULAÇÃO DE CADA REGIÃO BRASILEIRA40

TABELA 4: PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ENTREVISTADOS NAS ESCOLAS A E B..... 51

TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO MATRICULADOS NO ANO DE 2013 NA ESCOLA A..... 57

TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO MATRICULADOS NO ANO DE 2013 NA ESCOLA B..... 58

TABELA 7: ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - SME/RJ - 2012 ..... 66

TABELA 8: DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - SME/RJ - 2013 ..... 67

TABELA 9: PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO ANDRÉ..... 72

TABELA 10: PERCURSO ESCOLAR DA ALUNA BÁRBARA ..... 75

TABELA 11: PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO CARLOS..... 78

TABELA 12: PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO DAVI..... 80

# ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: REGISTROS EM DIÁRIO DE CAMPO NAS ESCOLAS A E B..... II

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA - CLASSE REGULAR ..... XXXV

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA: MEDIADORA..... XXXVI

APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA - CLASSE ESPECIAL ..... XXXVII

APÊNDICE 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA: PAIS/RESPONSÁVEIS ..... XXXVIII

APÊNDICE 6: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS DA CLASSE REGULAR: ..... XXXIX

APÊNDICE 7: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS DA CLASSE ESPECIAL: ESCOLAS "A" E "B"XLVII

APÊNDICE 8: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS MEDIADORAS : ESCOLAS "A" E "B" .....LVIII

APÊNDICE 9: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS : PAIS/RESPONSÁVEIS – ESCOLA "A" .....LXIII

APÊNDICE 10: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS : PAIS/RESPONSÁVEIS – ESCOLA "B" ..... LXXI

# ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA ..... LXXVII

ANEXO 2: PARECER NÚMERO 110A/2012 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO ..... LXXIX

ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS/RESPONSÁVEIS ..... LXXX

ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORAS/MEDIADORAS ..... LXXXI

ANEXO 5: RELAÇÃO DAS CRE'S POR BAIRRO DE ABRANGÊNCIA ..... LXXXII

# ÍNDICE DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| ABE | ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO |
| AEE | ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO |
| APAE | ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS |
| CA | CRIANÇAS E ADOLESCENTES |
| CAPS | CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL |
| CAPSAD | CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL ÁLCOOL E DROGAS |
| CAPSI | CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE |
| CARIM | CENTRO DE ATENÇÃO E REABILITAÇÃO PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE |
| CCBE | CONFERÊNCIA CATÓLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO |
| CENESP | CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| CID 10 | CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS |
| CNE | CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO |
| CO | CENTRO-OESTE |
| CRE | COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO |
| DAPE | DEPARTAMENTO DE AÇÕES PROGRAMÁTICAS ESTRATÉGICAS |
| DM | DEFICIÊNCIA MENTAL |
| DSM | MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS |
| EDI | ESPAÇOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL |
| EF | ENSINO FUNDAMENTAL |
| EI | EDUCAÇÃO INFANTIL |
| EJA | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS |
| EM | ENSINO MÉDIO |
| EUA | ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA |
| IBC | INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT |
| IHA | INSTITUTO HELENA ANTIPOFF |
| INES | INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS |
| IPUB | INSTITUTO DE PSIQUIATRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO |
| LDBEN | LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL |
| MEC | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA |
| MS | MINISTÉRIO DA SAÚDE |
| MTSM | MOVIMENTO DOS TRABALHADORES EM SAÚDE MENTAL |
| N | NORTE |
| NAPS | NÚCLEOS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL |
| NE | NORDESTE |
| NEE | NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS |
| OMS | ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE |
| ONU | ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS |
| PEJA | PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS |
| PNE | PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO |
| PNEE | POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| PPP | PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO |
| PROINAPE | PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE APOIO ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS |
| RJ | RIO DE JANEIRO |
| RSEE | RELATÓRIO SETORIAL EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| S | SUL |
| SE | SUDESTE |
| SEESP | SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL |

| | |
|---|---|
| SM | SAÚDE MENTAL |
| SME | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO |
| SMIJ | SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL |
| SNC | SISTEMA NERVOSO CENTRAL |
| SRMF | SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS |
| SUS | SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE |
| TEA | TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO |
| TGD | TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO |
| TM | TRANSTORNO MENTAL |
| UFRJ | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO |

# INTRODUÇÃO

## Contextualização do problema, relevância e motivação para a pesquisa

Desde meados do século passado, e especialmente a partir do início do século XXI, existe no Brasil um clima de fervor em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência à educação. Com aLei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, um novo modelo de atendimento passou a ser garantido às pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE — nomenclatura preconizada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP)) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, para designar três grandes categorias: "a de pessoas com deficiência, pessoas com **transtornos globais do desenvolvimento**e pessoas com altas habilidades/superdotação"(BRASIL, 2008, grifo nosso). Esse novo modelo consiste em proporcionar um espaço de compartilhamento de saber e deconvivência de alunos com NEEcom outros alunos ditos normais, na rede regular de ensino, numa proposta de educação denominada inclusiva. Mas, apesar da nova LDBEN constituir um avanço no acolhimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino, ainda existem muitas dúvidas quanto ao atendimento e intervenção necessários para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)[1].

Na verdade, já nos textos da primeira LDBEN, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não era claro o tipo de atendimento e de que forma a escola deveria acolher os alunos com deficiência de um modo geral. Nos textos das duas leis posteriores a essa (Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, e a já citada Lei n° 9.394, de 1996), a situação continuou a mesma. A falta de clareza nos textos legais tem comprometido o atendimento educacional que é oferecido a essa população nos

[1]No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2002) o termo TGD compreende os subgrupos de autismo, Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância, Síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não específico.
Com base no documento do Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 2007), que estabelece as diretrizes para a atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), o TGD engloba as pessoas com autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil.
Porém, é válido ressaltar que, o termo já sofreu alteração, comentado no item 1.3 deste trabalho.

dias atuais e fomentado a discussão sobre a Educação Especial com foco na inclusão escolar.

Na LDBEN nº 4.024, de 1961, apenas dois artigos dispuseram sobre Educação Especial: o Art. 88 e o Art. 89. O art. 88 previu que "a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". No entanto, essa lei não criou compromissos para a escola pública, apoiando as iniciativas em âmbito privado, conforme aponta no seu art. 89, o qual diz que "toda iniciativa privada [...] relativa à educação de excepcionais receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961).Segundo Mazzotta (2005), os dois artigos da Lei nº 4.024, de 1961, carregavam a ideia de que "[...] as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar" (p.68) e que não havia a pretensão por parte do Estado de assumir o compromisso com a educação dos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, delegando a responsabilidade para as instituições privadas. Percebe-se, portanto, já nos primeiros textos legais elaborados sobre a educação dos jovens com deficiência,uma nítida separação entre a Educação Regular e a Especial, separando a última do âmbito das escolas da rede regular de ensino.

Também a Lei n° 5.692, de 1971, colocou a questão da educação das pessoas com deficiência como um aspecto do Ensino Especial. Em seu Art. 9º, a lei dispôs que "os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais [...] deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação" (BRASIL, 1971). A oferta de atendimento especializado citada na referida lei materializou-se nas escolas de Educação Especial que passaram a integrar o sistema de ensino (GOFFREDO, 2007). E, na verdade, foi somente com o surgimento das Escolas Especiais que essas crianças consideradas ineducáveis tiveram, finalmente, a oportunidade de frequentar uma instituição com fins educacionais que, entretanto, não atendeu às expectativas do alunado com deficiência, reafirmando um ensino segregativo e não apresentando nenhum avanço nessa área.

Todavia, foi o ano de 1994 o mais significativo na luta por educação das pessoas com deficiência, pois foi nesse ano que representantes de mais de oitenta países, dentre eles o Brasil, se reuniram na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca, "[...] um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia

de direitos educacionais" (CAPELLINI e RODRIGUES, 2010, p. 19). Após esse acontecimento, no mesmo ano, foi organizado pelo MEC o documento denominado Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que estabeleceu os novos princípios da Educação Especial, que eram: "[...] apoiar o sistema regular de ensino para a inserção de portadores de deficiências, e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração" (BRASIL, 1994).

Os princípios contidos na PNEE foram reafirmados em 1996 pela LDBEN (Lei nº 9.394, de 1996), que dispõe, em capítulo específico, diretrizes para a Educação Especial como modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com NEE. Nessa concepção, a Educação Especial se sobressaiu e ganhou novo sentido, ressignificando conceitos e práticas com foco na inclusão de todos os alunos. Ou seja, uma proposta baseada no acolhimento de todos, sem exceção, na rede regular de ensino, independentemente de suas particularidades, permitindo a participação de alunos com e sem deficiência no mesmo espaço escolar. Conforme veremos no decorrer deste trabalho, esse novo modelo proporcionou a quebra de paradigmas, a mudança de mentalidades: o aluno com NEE, que até então estava destinado a participar exclusivamente de escolas e classes especiais, pois os educadores entendiam que eram a melhor forma de contribuir para o seu desenvolvimento, passou a dividir experiências com outros alunos em classes comuns, o que gerou contextos educacionais até então nunca experimentados.

Nesse contexto, o número cada vez maior de crianças e adolescentes com NEE nas escolas da rede regular de ensino tem levado os profissionais da educação a rever suas práticas, a procurar capacitações e atualizações para o enfrentamento dos desafios que surgem cotidianamente na atuação com esses alunos. Quando se trata da inclusão de alunos com autismo, os obstáculos são ainda maiores, sendo considerada uma questão não somente desafiadora como também polêmica. Esses indivíduos viviam confinados em suas casas ou em espaços segregados e excluídos do processo escolar. O destino deles eram as Escolas Especiais que, na sua maioria, permaneciam apenas com aqueles que apresentavam quadro sintomático leve ou moderado, ficando os casos considerados mais graves sob o cuidado da Saúde Mental (SM).

Crianças e adolescentes com autismo apresentam graves prejuízos em diversas áreas do desenvolvimento: nas interações sociais, na comunicação, no

comportamento, afetando, significativamente, seu processo de aprendizagem (American Psychiatric Association, 2002). Necessitam, portanto, de um trabalho pedagógico diferenciado, com métodos específicos;da elaboração de estratégias que venham a possibilitar sua participação no mundo; profissionais qualificados; e um ambiente que promova o desenvolvimento de suas habilidades. Esses são uns dos maiores desafios que as escolas têm enfrentado na tentativa de inclusão desses alunos. Por isso, apesar da existência de muitos documentos legais que garantem a matrícula do aluno com autismo, eles não são suficientes, ainda, para promover a verdadeira inclusão e a permanência dos mesmos nas escolas da rede regular de ensino. Isso porque a escola não mudou e, como revelam Freire (1997) e Demo (1998), ela continua a reproduzir práticas pedagógicas retrógradas e distantes da realidade dos alunos. Esse fato evidencia a dificuldade que a escola ainda encontra na direção de um ensino-aprendizagem dinâmico e reflexivo que possa incluir todos os alunos.

Pesquisas como as de Glat (2005), Serra (2008), Gomes; Mendes (2010) e Bagarollo; Panhoca (2010) mostram que o processo de inclusão de alunos com transtornos graves na sala de aula regular, como é o caso daqueles com autismo, é meramente formal, pois não existe um ensino endereçado e apropriado às especificidades desses alunos, causando sérios prejuízos a sua formação. A esse respeito, vale ressaltar a polêmica que existe nos debates acadêmicos sobre a inclusão desses alunos na classe regular: há os defensores da inclusão total e irrestrita, em prol de uma sociedade mais justa e humana, onde todos os alunos, com ou sem deficiência, possam aprender juntos; e aqueles que defendem a inserção gradativa, num processo baseado no conceito de Integração[2], e que entendem que o modelo inclusivo não é apropriado para todos os alunos, principalmente aqueles com *defict* cognitivos mais graves, defendendo, assim, os serviços oferecidos pela Educação Especial, nas classes e/ou Escolas Especiais.

Mendes (2000) faz uma observação preocupante acerca de como alguns autores têm tratado e usado o termo inclusão e alega que a ideia de Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Total pode levar à exclusão dos alunos com deficiência que, muitas vezes, necessitam de outros métodos e novas estratégias de ensino para alcançar a aprendizagem. Assim adverte que não é recomendável:

[2]Integração (Ver Capítulo I, item 1.21. deste trabalho).

> [...] educar todas as crianças independentemente do tipo de deficiência, só e apenas, na classe regular [...] A escola vai ter que se modificar para atender às necessidades dessas crianças. Existem críticas e pontos favoráveis a essa abordagem (p. 20).

Para Schwartzman (1997), as escolas brasileiras são precárias na oferta de ensino e não dão conta nem dos alunos considerados normais, alegando ser difícil que alunos com deficiência mais severa possam ser incluídos numa classe regular. O autor afirma:

> [...] pretender que indivíduos portadores de limitações intelectuais moderadas ou severas possam se beneficiar de um programa, método e material formulado para atender a crianças normais é deixar de levar em consideração que a diferença, do ponto de vista pedagógico, entre indivíduos normais e portadores de retardo mental é mais do que quantitativa, uma vez que estes grupos diversos de crianças utilizam estratégias e necessitam, portanto, de um programa e material didático desenvolvidos de forma muito específica para suas necessidades. [...] Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial (SCHWARTZMAN**,** 1997, p.65).

Temos, ainda, o posicionamento claro de Mello (1997) quanto à educação desses alunos nas classes das escolas regulares. Assim nos diz a autora:

> Esta questão não é simples como possa parecer à primeira vista e deve ser tratada com o cuidado que a sua importância merece. A meu ver, colocar na mesma sala de aula grupos heterogêneos como crianças autistas com retardo mental e crianças normais não serve para a integração, por não haver como conciliar em um mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas (MELLO,1997,p.14).

Esse é um assunto que também acende a discussão e causa divergência na sociedade e entre os pais que têm filhos com deficiência. A prova disso é que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2010/2020, que tem vigência de dez anos e deve apresentar as metas para a educação brasileira nesse período, não foi aprovado ainda pelo Congresso Nacional, entre outras coisas, pelo fato de propor como uma de suas metas, a de número 4, “o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.Essa meta é uma forma de fazer valer a nossa Constituição Federal, que garante a educação para todos em um mesmo ambiente como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para

a cidadania (Art. 205), corrigindo a LDBEN de 1996, que estabelece que a educação oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Atuando como profissional da Educação há vinte e um anos, mas, especificamente, há treze anos com alunos com autismo, foi o motivador da proposta de pesquisar o assunto deste trabalho. A experiênciacom alunos com autismo iniciou numa escola especial e, posteriormente, na rede regular de ensino, na classe regular; e há quatro anosexercendo atividade também na Saúde Mental Infanto Juvenil, no Centro de Atenção Psicossocial àcriança e ao adolescente (CAPSi). Atuando com essa população, numa proposta inclusiva, mas inconsistente, vemos*in loco* os obstáculos que impedem o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, com um ensino e aprendizagem compartilhados e num ambiente acolhedor. A falta de formação e informação para que os educadores possam desenvolver um trabalho diferenciado, abolindo formas homogêneas e massivas de ensinar, ameaçam os direitos dos alunos com autismo e não nos possibilita vislumbrar, ainda, ações transformadoras com os mesmos no âmbito da rede regular de ensino.

**Especificação do tema e objetivos da pesquisa**

Segundo o DSM IV, o termo TGD (citado na nova LDBEN) compreende os seguintes subgrupos: autismo, Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância, Síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não específico.Essa classificação também é utilizada pela rede municipal do Rio de Janeiro (RJ).

Dentre esses subgrupos, optamos por abordar o autismo pelo número significativo de alunos com esse transtorno que estão inseridos, de alguma maneira, nas escolas da rede regular de ensino. Desse modo, a base da nossa reflexão será sobre o atendimento educacional e as estratégias de ensino oferecidas ao aluno com autismo nomunicípio do Rio de Janeiro, a partir da observação do trabalho desenvolvido com esses alunos, em duas escolas da rede, e da opinião das professoras e mediadoras.

Pela relevância e por nossa implicação com a temática, já referidas anteriormente, elaboramos este estudo com o seguinte questionamento: *Como se posicionam e executam o atendimento educacional ao aluno com autismo,as professoras e mediadoras, nas duas escolas investigadas, no município do Rio de Janeiro, e quais os resultados para os alunos*?

A partir da questão anunciada, organizamos nossos objetivos de maneira a potencializar a pesquisa da seguinte forma:

**Objetivo Geral**

- Descrever, para compreender,o que se pensa e como ocorre o atendimento educacional a alunos com autismo, em duas escolas do município do Rio de Janeiro, e que resultados daí advêm.

**Objetivos Específicos**

- Observar quatro alunos com autismo nas suas salas de aula: classe regular e classe especial, para caraterizar o atendimento educacional que lhes é prestado.

- Caraterizaro posicionamento das professoras e mediadoras sobre o atendimento educacional ao aluno com autismo, a partir de entrevistas.

- Avaliar a opinião do responsável pelo aluno com autismo sobre a escolha e o atendimento que é oferecido ao seu filho na classe onde está inserido.

- Cruzar a informação obtida, a fim de melhor compreender o tipo de atendimento prestado e os resultados obtidos com o mesmo.

- Analisar formas de cooperação entre a escola e a Saúde Mental Infantojuvenil, como meio de contribuir para a inclusão social, via escola, das crianças e adolescentes com autismo.

**Linhas gerais da abordagem metodológica e disposição do trabalho**

A constatação da precariedade de estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com autismo nas classes regulares e nas classes especiais das escolas regulares motivou-nos à escolha da abordagem qualitativa para a investigação do tema desta pesquisa. Lüdke e André (1986), interpretando o julgamento de Bogdan e Biklen (1994) sobre a pesquisa qualitativa, fazem as seguintes observações:

> [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (p.11-12)

Nessa perspectiva, é a abordagem qualitativa a que melhor se adapta à proposta e ao tema do trabalho, no interesse de analisar como se dá o atendimento educacional na classe regular e na classe especialaos alunos com autismoem duas escolas da rede regular de ensino do município do Rio de Janeiro e no empenho de examinar estratégias de trabalho desenvolvidas com essa população. Nesse sentido, utilizamos técnicas como a observação, entrevistas semiestruturadas epesquisa documental.Usamos odiário de campo, para registro das observações e a análise de conteúdo, para analisar a informação recolhida nas entrevistas, na busca

de compreender com mais profundidade o público pesquisado, seus valores, atitudes e motivações (GONÇALVES; MEIRELLES, 2004).

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O Capítulo I descreve a história do deficiente ao longo do tempo, sua relação com a Educação e a trajetória da Educação Especial no contexto brasileiro, no intuito de entendermos melhor os obstáculos que envolvem a aceitação e o trabalho com esses alunos nos dias atuais. Também aborda o princípio de Integração, um conceito que norteou por muito tempo a oferta de atendimento educacional aos alunos com deficiência e a transição para a Inclusão, proposta na atualidade. Em seguida, elencamos as características que marcam os indivíduos com autismo, objeto de estudo deste trabalho. Ainda nesse capítulo apresentamos o princípio de trabalho baseado na intersetorialidade, demonstrando como a Saúde Mental Infantojuvenil (SMIJ) e a Educação podem, numa relação colaborativa, contribuir para a inclusão social das crianças e adolescentes com autismo, uma população marcada pelo preconceito, abandono e deixada, por muito tempo, à própria sorte. O Capítulo II aborda a discussão teórico-metodológica do estudo, explicitando e detalhando a forma como foi organizada a pesquisa. O capítulo apresenta ainda o campo, seus sujeitos, os instrumentos de pesquisa e o procedimento para a análise de dados. No Capítulo III, vamos conhecer a rede municipal de educação do RJ, as propostas de atendimento pedagógico oferecidas aos alunos com autismoe a estrutura do Instituto Helena Antipoff (IHA), referência no atendimento aos alunos com deficiência da rede. No Capítulo IV, discorremos sobre os dados recolhidos por meio das transcrições das entrevistas, das observações de campo e da pesquisa documental.Apresentamos as diferentes modalidades de atendimento educacional oferecidas aos alunos com autismo e a percepção dos profissionais sobre a inserção desses alunos nas distintas classes: regular e especial. Ainda nesse capítulo, apresentamos a discussão dos resultados a partir da análise dos dados coletados. Encerramos a dissertação ressaltando alguns pontos que marcam as perspectivas e os desafios do atendimento educacional ao aluno com autismo, captados nas diferentes fontes que envolveram esta pesquisa, recomendando estratégias de atuação.

Esperamos que a leitura deste trabalho possa despertar o desejo de prosseguirmos realizando e aperfeiçoando o atendimento educacionaldas crianças e adolescentes com autismo sobre o qual incidiu o foco desta pesquisa.

# CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS: conhecendo, caracterizando e contextualizando o objeto de estudo

Para que possamos avaliar com mais propriedade a concepção hegemônica que a escola e a sociedade têm sobre as questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência nos dias atuais, é necessário conhecer alguns fatos históricos que mostram as marcas deixadas ao longo do tempo. Por isso, antes de apresentarmos os direitos adquiridos por esses indivíduos na atualidade —através dos movimentos sociais, leis, decretos e portarias—, faremos uma breve incursão no cenário histórico percorrido por eles no mundo, mostrando as lutas e os obstáculos enfrentados nessa caminhada. Posteriormente, abordaremos a trajetória das pessoas com deficiência no Brasil, os percalços até as novas conquistas advindas das propostas baseadas no princípio de inclusão social e educacional.

## *1.1. Breves notas sobre a caminhada da pessoa com deficiência: da antiguidade aos dias atuais*

É na Antiguidade que se têm os primeiros registros e manifestações da filosofia sobre os indivíduos com deficiência. Nas cidades gregas, por exemplo, havia uma lei que fomentava o genocídio de crianças com deficiência, o que era defendido, inclusive, pelo filósofo Platão: *"*Quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado*"* (PLATÃOapud CORRÊA, 2003, p.12). Essas crianças eram consideradas degenerações humanas, devendo ser eliminadas da sociedade. A forma utilizada como eliminação dessas crianças era o abandono ou elas eram atiradas do precipício de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia (GUGEL, 2007). Também em Esparta, onde os gregos se dedicavam à arte da guerra, os nascidos com deficiência eram eliminados e apenas os fortes sobreviviam e eram preparados para servir ao exército.

Assim como na Grécia, as leis romanas não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência, que eram mortas pelos pais pela prática do afogamento. No entanto, nem todas eram mortas assim: muitos pais abandonavam seus filhos deficientes em cestos no Rio Tibre, e aqueles que sobreviviam eram criados

porescravos e pessoas pobres que, mais tarde, os utilizavam para pedir esmolas aos romanos nas grandes cidades ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados (GUGEL, 2007). Também, na Europa medieval, muitas crianças com deficiência foram sacrificadas. Elas eram consideradas desnecessárias para uma sociedade que precisava de indivíduos com habilidades para a guerra. No início da Era Cristã, as crianças nascidas com deficiência eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga, logo após nascerem:

> Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (MISÉS, 1977, p. 14).

Entretanto, no fim da Antiguidade, os episódios de abandono e massacre infantil começaram a mudar, pois, baseados nos princípios morais orientados pelo Cristianismo,essas crianças passaram a ser vistas de outra maneira pela sociedade: [...] "eles eram filhos de Deus e seres humanos como todos os outros" (CORRÊA, 2003, p.13). Passou-se a considerar essa "população" merecedora da bondade e misericórdia de Deus e dos homens (CORRÊA, 2003). Apesar das mudanças ocorridas a partir da conduta caritativa assumida pelo Cristianismo, os sentimentos em relação àqueles com deficiência permaneceram, por muito tempo, ambíguos, demonstrando o quanto é difícil para as sociedades de cada época entender e aceitar as diferenças existentes nos seres humanos. Com a ética cristã, as mortes de crianças deficientes foram proibidas, sendo dever dos pais manterem os filhos vivos e cuidar para que sobrevivessem da melhor forma possível. Desse modo, o repúdio aos "deformados e anormais" se transformou, na Idade Média, em proteção-segregação. Essa proteção materializou-se no confinamento dos deficientes em asilos, conventos e albergues. Para Corrêa (2003) foi uma forma de abrandar a prática da exclusão acatada na época, como manifestação da caridade cristã.

> Em nível teológico, esta conduta significou o dilema entre a caridade e o castigo. A solução que parte do clero deu a esse problema foi atenuar-se o castigo, transformando-o em confinamento, pois mesmo que esse procedimento gerasse desconforto e promiscuidade, atendia aos requisitos cristãos da época. Assim, segregar significava fazer caridade, pois garantia o teto e a alimentação do deficiente. [...] Para os demais membros do clero, o castigo era considerado caridade na medida em que salvava do demônio

> a alma e livrava a sociedade das condutas antissociais e inconvenientes dos deficientes (CORRÊA, 2003, p.15).[3]

Assim, entre o século XV e o século XVII, houve avanços no mundo europeu cristão, marcado pelo reconhecimento do valor humano e pelo avanço da ciência.Como nos mostra Silva (1987), essa nova ordem “alteraria a vida do homem menos privilegiado também, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais” (p. 226). Em diferentes países da Europa, entre os séculos XVI e XVII, locais para o atendimento de pessoas com deficiência foram sendo erguidos. Mas, apesar de "protegidas", a maioria das pessoas com deficiências físicas e/ou mentais continuaram isoladas do resto da sociedade.

Até aqui, podemos observar que, por muito tempo, perduraram diferentes visões acerca da pessoa com deficiência,oscilando atitudes entre extermínio, abandono, exploração, proteção e cuidado. Mas, em todos os momentos da história, assim, também, como nos dias atuais, a discriminação do diferente esteve presente nas relações sociais, levando ao descaso e ao sofrimento muitas pessoas com deficiência no mundo inteiro. Muitos autores (COSTA, 2007; SILVA, 1987; CORRÊA,2003; GOFFREDO, 2007) avaliam que a ausência de iniciativas para o atendimento às necessidades dos indivíduos com deficiência, ao longo do tempo, se deu em função do entendimento que a sociedade tinha sobre a condição deles, ou seja, não se acreditava que pudessem se desenvolver, por causa da sua "anormalidade". Eram vistoscomo pessoas permanentemente incapazes e inválidas, numa condição imutável e irreversível.

Mazzotta (2005), em suas considerações sobre a história da educação dapessoa com deficiência no mundo, afirma que as transformações e as ações só começaram a ocorrer quando a percepção dos grupos sociais a respeito dapessoa com deficiência mudou, materializando-se em iniciativas educacionais. Assim, os movimentos em prol da melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência só começaram a aparecer quando a sociedade começou a ver a pessoa com deficiência de outra forma e, apesar de o processo de mudança ser lento, ele refletia

[3]As citações dos autores consultados tiveram sua ortografia atualizada de acordo com o último Acordo Ortográfico.

as transformações nas atitudes dos grupos sociais, apontando para o surgimento de uma nova sociedade.

No século XIX, marcado pelos ideais humanistas da Revolução Francesa, a população que possuía alguma deficiência passou a receber atenção especializada, pois já se tinha o entendimento de que essas pessoas não precisavam apenas de hospitais e abrigos. Também o atendimento aos mutilados de guerra gerou caminhos para a obrigatoriedade de se oferecer um atendimento especializado às pessoas com deficiência, conforme afirma Gugel (2012):

> Grupos de pessoas organizam-se em torno da reabilitação dos feridos para o trabalho, principalmente nos Estados Unidos e Alemanha. Essa ideia de reabilitação foi compreendida em 1884 pelo Chanceler alemão Otto Von Bismark, que constitui a lei de obrigação à reabilitação e readaptação no trabalho (p.19).

O país que ofereceu uma atenção maior e especial para pessoas com deficiência, nesta época, foram os EUA, principalmente para aqueles que voltavam da guerra. Em 1811, os chamados veteranos de guerra com limitações físicas recebiam moradia e alimentação, como reconhecimento pelo trabalho prestado ao país. Depois da Guerra Civil norte-americana, foi construído, em Filadélfia, em 1867, o Lar Nacional para Soldados Voluntários Deficientes. Posteriormente, outros países também se organizaram para oferecer ajuda e reabilitação aos inválidos pela guerra (GARCIA, 2011).

Avanços importantes ocorreram no Século XX para as pessoas com deficiência, a partir do desenvolvimento de verdadeiros elementos tecnológicos (cadeiras motorizadas, aparatos de comunicação, sistemas de ensino mais modernizados para surdos e cegos, entre outros), aparatos da hoje denominadaTecnologia Assistiva. Esses avanços são confirmados por Silva (1987), conforme citamos abaixo:

> A assistência e a qualidade do tratamento dado não só para pessoas com deficiência como para população em geral tiveram um substancial avanço ao longo do século XX. No caso das pessoas com deficiência, o contato direto com elevados contingentes de indivíduos com sequelas de guerra exigiu uma gama variada de medidas. A atenção às crianças com deficiência também aumentou, com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos (p.7).

Quanto ao atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência, selecionamos alguns registros históricos sobre as primeiras instituições inauguradas

para atender às diversas deficiências: visuais, auditivas, físicas e mentais.Nosregistros referentes à educação de deficientes auditivos, encontramos as observações de Frizanco e Honora (2009) sobre a primeira escola pública inaugurada em 1760:

> L'Epée fundou a primeira escola pública no mundo para surdos em Paris, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760, às custas das suas aulas em praça pública, para demonstrar como a sua metodologia era eficaz. Escreveu uma obra bastante relevante sobre a educação de surdos, com o título A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos, em 1794 (p.23).

Referente à educação de deficientes visuais, localizamos que a primeira escola foi criada no ano de 1784, conforme afirmaBaptista (2000):

> Foi no século XVIII que se iniciou, de forma sistemática, o ensino dos cegos. Valentin Haüy (1745-1822), homem de ciência e homem de coração, fundou em Paris, em 1784, a primeira escola destinada à educação dos cegos e à sua preparação profissional (BAPTISTA, 2000, p.2).

Importante salientar que foi o jovem cego Louis Braille quem fez a adaptação do código militar de comunicação noturna, criado por Barbier, para as necessidades dos cegos, o qual é utilizado até hoje como instrumento para o ensino da escrita e leitura dos deficientes visuais.

Poucos são os registros sobre a educação dos portadores de deficiência física. Consta que em Munique, na Alemanha, em 1832, foi criada uma instituição encarregada de educar os coxos, manetas e paralíticos, e em 1900, em Chicago, foi criada a primeira escola pública para "crianças aleijadas" (MAZZOTTA, 2005).

Quanto à educação de deficientes mentais, Mazzotta (2005) cita o médico Jean Marc Itard como sendo a primeira pessoa a usar um trabalho metodológico e sistematizado para ensinar essas pessoas, no começo do século XIX:

> [...] O médico *Jean Marc Itard* (1774-1838) mostrou a educabilidade de um "idiota", o denominado "selvagem de Aveyron" [...] Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de retardados: De l'Éducation d'un Homme Sauvage (MAZZOTTA, 2005, p.20).

Muitos outros estudiosos e pensadores desenvolveram importantes trabalhos, entre os séculos XIX e XX, para a educação de crianças e adolescentes com DM, como Pestalozzi (1746-1820), Froebel (1782-1852) e Binet (1875-1911). Esses

homens acreditaram que era possível educar os indivíduos considerados, naquela época, como ineducáveis.

Destacamos, ainda, a doutora e educadora Maria Montessori, que aperfeiçoou os métodos dos médicos Itard e Edward Seguin (aluno de Itard, também médico, que deu prosseguimento aos trabalhos de seu mestre no ensino de crianças consideradas retardadas). "Suas técnicas para o ensino de retardados mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia" (MAZZOTTA, 2005, p.22).

Outro fato marcante, que desencadeou a criação de importantes instituições para a vida de pessoas com DM, foi a publicação de um anúncio pelo jornal *Times*, de Nova York, a pedido do pai de uma criança com paralisia cerebral:

> Por iniciativa do pai de uma criança com paralisia cerebral, em 1940, o jornal *Times*, de Nova York, publicou um anúncio que levou à criação de uma organização para essas crianças. Nessa organização, os pais levantavam fundos para os centros de treinamento e pesquisa, estimulando as iniciativas do governo no sentido de criar uma legislação que proporcionasse os recursos necessários às demandas.
> Por volta de 1950, a exemplo do que aconteceu com a Associação dos Paralisados Cerebrais, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado organizaram-se e criaram a National Association For Retarded Children (Narc) (CORRÊA, 2003, p.27).

Nesse panorama, resgatamos informações que nos possibilitam ter uma visão geral acerca da caminhadafeita pelas pessoas com deficiência no mundo. Uma história de discriminação e maus tratos perpetuados até os dias de hoje, mas que com o fortalecimento dos debates atrelados à cidadania e aos direitos humanos acende na sociedade um novo olhar em relação a essas pessoas.

### *1.2. A Trajetória da Educação Especial no Brasil*

Como em outros países, no Brasil, também, pessoas com deficiência física e/ou mental sofriam com a discriminação e a indiferença da sociedade. No período colonial, que se inicia em 1500 e termina em 1822, com a independência do Brasil do domínio de Portugal, essa população era duramente tratada e despojada de todo e qualquer direito civil. Junior e Martins (2010) corroboram essa afirmação ao declararem:

> Durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão - apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões (pp. 21-22).

Mantoan (2006) destaca que as iniciativas para atender as pessoas com deficiência no Brasil estão delimitadas por três grandes períodos: o primeiro período se inicia em 1854 e vai até 1956, e nele estão as iniciativas de caráter privado; o segundo período, de 1957 a 1993, é definido por ações oficiais de âmbito nacional; e o terceiro período, a partir de 1993 e se estendendo até os dias atuais, é marcado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

No primeiro período, é consenso para muitos autores da educação (FERNANDES, E.; CORREIA, C. M.C., 2005; JANNUZZI, G., 2004;MAZZOTA, M. J. S., 2005; GOFFREDO, V. F. S., 2007) que o marco histórico da Educação Especial no Brasil está situado no ano de 1854, pois foi nesse ano que uma das primeiras tentativas de organização de serviços educacionais prestados às pessoas com deficiência surgiu, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, que, em 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, na mesma cidade, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, posteriormente, foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas instituições foram criadas pelo imperador D. Pedro II devido à presença na corte de pessoas com deficiência visual e auditiva. As escolas funcionavam em regime de internato, tendo os alunos que se desvincular de suas famílias e comunidades para morar nos institutos. Embora a criação desses institutos represente um marco na história da Educação Especialno Brasil, foi somente no século XX que iniciativas oficiais de âmbito nacional marcaram o início

da educação do deficiente em nosso país. Afinal, até meados do século XX, de modo geral, esses indivíduos ficavam confinados em casa sem qualquer tipo de atendimento. Na verdade, o panorama da Educação brasileira, de uma forma geral, não era favorável para a maioria das crianças e adolescentes,que eram brasileiros oriundos da camada pobre da sociedade. A educação foi ao longo da história brasileira um bem escasso, visto que as poucas escolas existentes estavamreservadas às elites. Até ao final do século XIX, a maioria do povo brasileiro permanecia excluída do convívio social, isolada no meio rural e sem condições de expressar suas insatisfações de forma organizada e exigir seus direitos. Havia, também, a submissão ao trabalho forçado pela escravidão do negro.

Nesse contexto, a oferta de ensino público permaneceu negada à maior parte da população (MATTOS, 1958). Por isso, no início do século XX, 75% da população brasileira em idade escolar era analfabeta. Num país com altos índices de analfabetismo, caracterizado por uma sociedade aristocrática, elitista, rural e com limitada participação política, era muito difícil perceber as misérias e fragilidades das pessoas com deficiência; por isso, a situação delas quanto à educação era muito complexa.

Na busca de mais registros sobre a Educação Especial no Brasil, ainda nesse primeiro período, mais especificamente a oferecida àqueles com DM (o autismo está enquadrado nessa categoria, segundo o DSM-IV-TR), encontramos informações no Relatório Setorial: Educação Especial (BRASIL, 2006) de que, no final do século XIX e início do século XX, duas importantes instituições foram criadas para dar assistência a essas pessoas: o Hospital Estadual de Salvador, em 1874, um dos precursores em assistência médico-pedagógica, atualmente denominado Hospital Juliano Moreira; e a Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro, tendo como concepção de trabalho o assistencialismo, a segregação e o isolamento social (BRASIL, 2006). Entretanto, a criação dessas instituições não foi suficiente para atender a demanda da população com DM.

> A criação dessas primeiras instituições especializadas (...) não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariamincorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 1985, p.28).

Em 1900, o conceituado médico Dr. Carlos Eiras[4] apresentou sua monografia, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, sobre a educação dos idiotas, através de um tratamento "médico-pedagógico". Esse fato significou muito, pois chamou a atenção para as questões do deficiente mental, como o abandono e sofrimento que enfrentavam nas poucas instituições onde viviam, motivando a elaboração de outros trabalhos científicos sobre o assunto (JANNUZZI, 1985).

Outra importante informação sobre a Educação Especial no Brasil está na pesquisa realizada por Müller (1988), em que ela resgata a história do Pavilhão Bourneville como sendo a "*Primeira Escola Especial para Creanças Anormaes no Distrito Federal"* (MÜLLER, 1998, p. 79), no Rio de Janeiro, em 1904. Essa importante instituição, ligada à área da Saúde (como, também, o Hospital Júlio Moreira) oferecia um atendimento de caráter médico-pédagógico.

Assim nos diz Müller (1998) sobre o assunto:

> O Pavilhão se localizava dentro do Hospício Nacional de Alienados, importante referência para a história da psiquiatria no Brasil, e que representa uma valiosa fonte de estudo para a **educação especial**, pois contradiz a afirmativa de ausência de atendimento médico-pedagógico a esta clientela (MÜLLER, 1998, p. 81.grifo nosso).

Apesar de não encontrarmos nenhum registro nos estudos sobre a Educação Especial, na área da Educação, que considere o Pavilhão Bourneville como sendo uma "Escola Especial para Crianças Anormais", a História nos mostra a influência da Medicina na educação dessas pessoas. Por isso, optamos por referenciá-lo neste trabalho, por considerá-lo importante para a compreensão do atendimento que era possível para elas na época, justamente pela ausência de uma instituição educacional que acolhesse as necessidades delas. Afinal, foram os médicos os primeiros a sinalizar paraa necessidade de um atendimento distinto para essa população (FERNANDES; CORRÊA, 2005).

Ainda sobre o primeiro período a respeito da história da Educação Especial no Brasil, destacamos o movimento que ganhou impulso na década de 1930, após a

[4]Segundo Piccinin (2008), o Dr. Carlos Fernandes Eiras formou-se em Medicina em 1877, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, defendendo a tese das Indicações e Contra Indicações da Hydrotherapia no Tratamento das Moléstias do Sistema Nervoso. Filho do médico Dr. Manoel Joaquim Fernandes Eiras, fundador da Casa de Saúde Dr. Eiras, assumiu a direção do hospital em 1889, após a morte de seu pai e administrou-o no período de 1889 a 1920.

divulgação do Manifesto dos Pioneiros[5] da Educação (1932), e que influenciou o sistema educacional, modificando o cenário da Educação Especial no Brasil. Estamos falando do Movimento da Escola Nova. Como citado anteriormente, nessa época o Brasil era um país de analfabetos e as escassas escolas públicas que existiam nas cidades eram frequentadas por alunos da classe média. No interior do país existiam poucas escolas rurais, que funcionavam de forma precária. Essas escolas foram instituídas pelas reformas pombalinas[6] depois que os jesuítas foram expulsos em 1763. Mas, depois do término da Primeira Guerra Mundial, houve um movimento acelerado de transformações na precária estrutura de ensino do nosso país. Com o crescente desenvolvimento industrial aumentava a exigência de mão de obra especializada, refletindo na quantidade e na qualidade de ensino pretendido para a população brasileira (LEMME, 1997). Os educadores ansiosos portransformações se engajaram "na crítica à nossa precária organização escolar e osnossos atrasados métodos e processos de ensino" (LEMME, 1997, p. 67), dando início às primeiras reformas na educação.

> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX, que se opunha às práticas pedagógicas tidas como tradicionais e propunha uma educação que integrasse o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliasse o acesso de todos à escola. As ideias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos

[5] Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

O Manifesto dos Pioneiros tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil. (LEMME, 1997, p.172).

[6] A reforma educacional Pombalina visava trazer a educação para o controle do Estado e culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente, levando o ensino brasileiro ao caos. Marquês de Pombal, ao mesmo tempo que expulsou os jesuítas, criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas. As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e malpreparados (Niskier, 2001, p. 34).

> educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais [...] De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de ideias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica (LEMME, 1997, p.167).

O movimento reformador gerou um severo conflito entre os educadores liberais e a Igreja Católica, levando à disputa entre eles pela hegemonia na condução das reformas educacionais. A Igreja Católica era quem detinha o domínio de expressiva parcela das escolas da rede privada, considerando que era de sua alçada a educação moral e a formação da população brasileira baseada nos costumes cristãos. Quando o grupo dos reformadores conquistou a direção da Associação Brasileira de Educação[7] (ABE) em 1932, o grupo católico separou-se da instituição, formando a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE)(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003).

> Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem (LEMME, 1997, P.167).

Fundamentadas no movimento da Escola Nova, foram empreendidas reformas pedagógicas em vários estados, permitindo a penetração da psicologia na educação e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais, o que, na verdade, acabou contribuindo para a exclusão dos diferentes das escolas regulares. Nesse contexto, chegaram ao Brasil professores psicólogos europeus,convidados de Francisco Campos(que na época era Secretário do Interior e partidário domovimento Escola Nova), para dar cursos aos nossos professores. Entre eles, destacamos a psicóloga russa Helena Antipoff, que modificou o cenário da Educação Especial brasileira (MENDES, 2010).

Assim nos diz Mendes (2010) sobre Helena Antipoff e suas atuações no campo da Educação Especial no Brasil:

> Helena Antipoff (1892-1974) havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia

[7]Entidade de difusão do pensamento renovador que promoveu, anualmente, várias Conferências Nacionais de Educação, sendo a primeira realizada em 1927, na cidade de Curitiba (Temática, 2008?).

> Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. [...] foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que, a partir de 1945, iria se expandir no país. Em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, [...] dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. [...] participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores (pp. 96-97).

Entretanto, apesar de o Movimento da Escola Nova defender a redução das desigualdades sociais, buscando subsídios na psicologia para auxiliar nas questões referentes à educação dos DM, não houve solução escolar para eles. Com o passar do tempo, por falta de iniciativas do poder público e alternativas capazes de atender as necessidades e demandas das pessoas com deficiência, profissionais, familiares e segmentos da sociedade se organizaram na luta pela criação de instituições e escolas especializadas para acolher e tratar as especificidades dessa população. Nessa luta, destacam-se as seguintes instituições: Instituto Pestalozzi em Porto Alegre/RS (1926), Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte/MG (1935), Sociedade Pestalozzi do Brasil (1948) e 1ª Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no Rio de Janeiro (1957) (ARNS, 2006).

Para Romero e Souza (2008), o surgimento das primeiras entidades privadas serviu para caracterizar e apontar a Educação Especial no Brasil como filantrópica e assistencial, obscurecendo a responsabilidade do poder público quanto à elaboração de políticas públicas em favor da população com deficiência em nosso país. Bueno (1993 apud ROMERO e SOUZA, 2008) também relata que essas instituições atendiam as crianças da classe pobre brasileira, por isso seu caráter 'filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania' (BUENO, 1993, p.90 apud ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3096).

Ainda, segundo Arns (BRASIL, 2006):

> Estas entidades criaram programas educacionais e, gradativamente, foram assumindo a educação desse segmento, constituindo uma grande rede de organizações não governamentais em defesa de direitos e cidadania das pessoas com deficiência (p.2).

Pelo exposto até aqui, já podemos perceber que, desde seu surgimento, a Educação Especial brasileira foi se organizando de maneira a separar os alunos

“anormais” dos “outros” alunos, em espaços e locais segregativos, separados da escola regular, em instituições, classes e/ou escolas especiais, com caráter institucionalista.

O segundo período (1957 a 1993) é aquele definido por ações oficiais de âmbito nacional, em que a Educação Especial surge na agenda das políticas públicas brasileiras. Muitas iniciativas foram empreendidas, nesse período, na busca para oferecer um atendimento melhor aos deficientes, que geraram decretos, portarias, criação de conselhos e leis de amparo educacional para essas pessoas. O poder público assumiu a Educação Especial em 1957,e a partir de 1958 o Ministério da Educação começou a dar subsídio técnico-financeiro às Secretarias de Educação como, também, àsinstituições especializadas, lançando as “Campanhas Nacionais”. A criação dessas Campanhas, nomeadamente para os deficientes, objetivava a promoção de medidas voltadas para a educação e assistência de cada deficiência em especial. A primeira Campanha, criada nesse mesmo ano, foi destinada aos deficientes auditivos e denominada Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. No ano seguinte, foi criada a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, e em 1960 foi a vez dos deficientes mentais com a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. (MENDES, 1995). A partir de 1960, houve um aumento considerável no número de escolas de ensino especial. Exemplo disso é que em 1969 havia mais de 800 dessas escolas, quatro vezes mais do que o número existente em 1960 (JANNUZZI, 1989). Na década de 70, ocorreu a institucionalização da Educação Especial, com a criação em 1973 do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), quando o poder público assumiu a estruturação da Educação Especial no Brasil. Atualmente esse centro é a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Corroborando essa afirmação, Mendes (2010) nos diz:

> De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão (Mendes, 2010, p.99).

Importante ressaltar alguns documentos legais que contribuíram para o reconhecimento e a necessidade de se estabelecer um trabalho educacional de qualidade para todos, no âmbito da educação brasileira, marcando definitivamente o

acesso da população com deficiência à educação escolar. Dentre eles destacamos: as duas leis, já mencionadas e especificadas no início deste trabalho (Lei nº 4.024, de 1961, e Lei n° 5.692, de1971), e a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência "preferencialmente na rede regular de ensino". Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Também contribuiu para esse contexto: a Lei da Integração (Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989); o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe em seu Art. 54, Inciso III,como dever do Estado o *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (BRASIL, 1990); e o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2001-2010, que estabelece as metas a serem alcançadas nesse período.

Chegamos ao terceiro momento, definido a partir de 1993 e se estendendo até os dias atuais, marcado por uma nova fase de reivindicações e discussões a respeito do atendimento escolar para todas as pessoas, independente de sua situação, nas escolas da rede regular de ensino, numa proposta baseada no princípio de "inclusão". Para que possamos entender melhor a trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva é importante conhecer o princípio que norteou por muito tempo o tipo de atendimento oferecido aos alunos com deficiência, defendido por muitos educadores, e presente nas ações cotidianas nas escolas brasileiras até hoje. Estamos falando do princípio de integração, que veremos a seguir.

### *1.2.1. Da integração para a inclusão*

Como vimos até agora, o processo para o acesso à educação das pessoas com deficiência foi lento e gradativo, correspondendo ao entendimento que se tinha, em cada período, sobre o deficiente e seu papel na sociedade. Por isso, na educação, eles receberam atendimentos diferenciados, de acordo com os paradigmas que orientavam as políticas públicas do momento. Segundo Moussatché

(1997), um novo paradigma surgiu, na década de 50, dando um novo rumo aos serviços educacionais oferecidos ao deficiente no mundo. Assim ela nos diz:

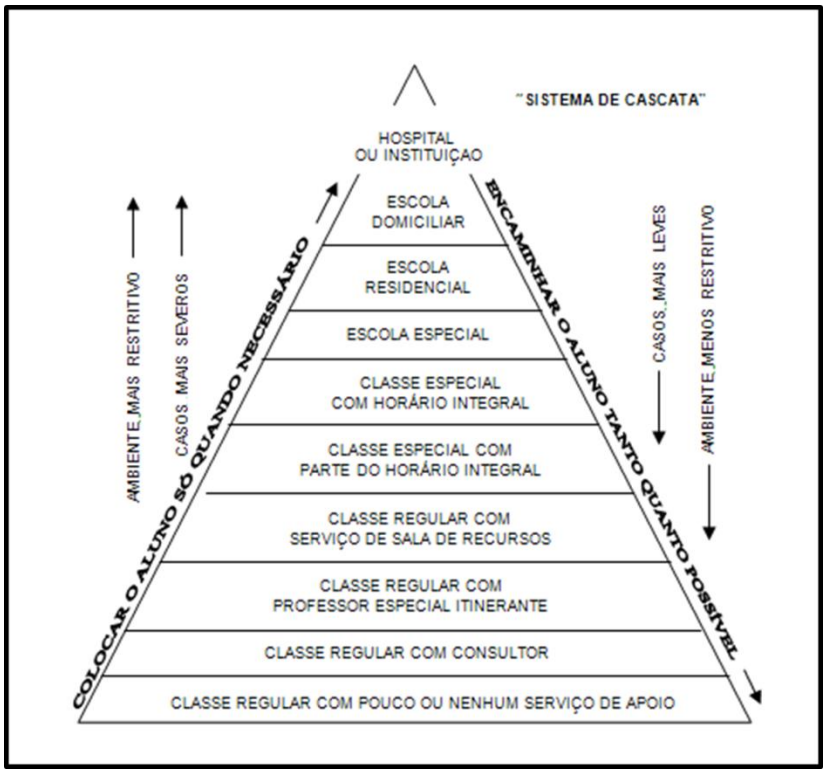
> Surgem, na década de 50, na Dinamarca, estudos sobre a Educação Especial que culminam um novo princípio - o da Normalização que se opunha às alternativas e modalidades de atendimento de tendência segregativa e centralizadora, refletindo-se também na organização de serviços e metodologia de ensino. Como consequência do conceito de Normalização, outro princípio passa a fazer parte do vocabulário da Educação Especial: Integração (MOUSSATCHÉ, 1997, p.11).

No Brasil esse conceito ganhou força na década de 70 e perdurou por muito tempo, marcando a trajetória da educação das pessoas com deficiência. Esse princípio foi o guia da Educação Especial: nele, o aluno deveria se adaptar à escola a partir do que ela tinha para oferecer. O modelo integracionista era concebido como um processo com vários níveis de ensino, em que o aluno com deficiência deveria se adequar aos padrões da escola. Glat e Fernandes (2005) referem-se à Integração como o resultado das duras críticas ao modelo segregado de Educação Especial e afirmam que ela ainda predomina no âmbito escolar até os dias atuais. Assim nos dizem as autoras:

> O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas [...] Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (p. 3).

Nesse modelo os alunos deveriam ser "preparados" para a inserção no ensino regular, através do chamado Sistema de Cascata, que consistia em diferentes níveis no processo de integração. Esses níveis de integração eram as modalidades de atendimento oferecidas aos alunos com NEE. O gráfico a seguir exemplifica o Sistema de Cascata e expressa com clareza a hierarquia das modalidades de atendimento oferecidas aos alunos com NEE:

**Figura 1: Sistema de Cascata – modalidades de atendimento para o aluno com NEE**




Fonte: (GOFFREDO, 2007, p. 69)

Segundo os estudos de Sassaki (1997), a integração, cada vez menos restritiva, estava sob a responsabilidade do aluno e só ocorreria quando ele conseguisse adequar-se à classe regular.Eo autor acrescenta:

> No modelo integrativo, a sociedade, em geral, ficava praticamente de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviço que ela lhes oferecia e isto acontecia inclusive na escola (p.33).

Ou seja, a escola era quem determinava quais alunos poderiam participar de suas classes: especiais ou regulares ou nenhuma delas, ficando os alunos confinados às escolas especiais. Nos seus estudos sobre esse assunto, Marques afirmou:

> Jamais haverá integração se a sociedade se sentir no direito de escolher quais deficientes poderão ser integrados. Agindo desta forma, a sociedade estabelece um limite de possibilidades baseada no que ela entende como normal, só permitindo a inserção de quem se iguala ou se aproxima desse ideal de normalidade (MARQUES, 1997, p.21).

O conceito de integração foi, por muito tempo, um tema polêmico e objeto de discussão no campo acadêmico, havendo divergências entre os teóricos quanto à forma de atendimento que se deveria oferecer na escola aos alunos com deficiência

(FONSECA, 1995; SASSAKI, 1997; MAZZOTTA, 1982; CARVALHO, 2000). Na falta de iniciativas efetivas para integrar o aluno com deficiência nas classes escolares, muitos debates começaram a surgir, demonstrando a complexidade que envolvia o tema.

Corrêa (2003) nos mostra que a integração, da forma como estava sendo implantada, não atendia à demanda desses alunos, impossibilitando-os de conseguir conviver com os seus pares. Assim nos diz:

> Durante os debates sobre integração, os contextos familiar, sociocultural e educacional não foram contemplados, e, como são partes fundamentais do processo, o deficiente é quem deveria se adaptar. Dificilmente, seria possível integrar alguém dentro dessa estrutura rígida e descontextualizada (p. 93).

A integração não passou do campo teórico, pois na escola nada foi alterado: currículos, métodos, formação e qualificação do professor para o trabalho permaneciam sem adaptações. Cabia ao aluno, e somente a ele, a condição para a integração ou não nas classes regulares da escola. Glat (2005) aborda que a Educação Especial precisou se reorganizar a partir da integração, isso porque ela continuava a oferecer um atendimento ao aluno com deficiência de forma discriminatória e segregada.

Como pode ser constatado, na perspectiva da integração o aluno com autismo dificilmente estaria apto para frequentar a classe regular, pois ele não conseguiria se adequar a métodos homogêneos, com um currículo rígido e inflexível e professores que, por falta de informação e formação, “mantinham uma atitude de segregação e discriminação em relação aos alunos com deficiência” (CORRÊA, 2003, p. 93).

Conforme afirma Costa (2007):

> O termo integração tende a indicar a eliminação da diferença daquele que é integrado. Logo, a integração escolar só foi e é possível para aqueles que têm sua diferença negada (embora não deixe de existir). Isso implica o entendimento que a educação é possível exclusivamente para os indivíduos que se adaptam plenamente pela considerada escola regular. Consequentemente, exclui os alunos que não se submetem ao currículo escolar (pp.19-20).

Nesse contexto, os alunos com deficiência, de uma forma geral, tinham poucas *chances* de participar do convívio com outros alunos considerados normais,

pela impossibilidade de moldarem-se aos padrões estabelecidos pela escola regular.Os estudos de Sassaki (1997) confirmam:

> [...] a integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades (p.32).

Apesar de o modelo integracionista ter significado um avanço no atendimento a alunos com NEE, também provocou o fortalecimento do processo de exclusão, pois muitas crianças eram consideradas incapazes para o convívio com as "normais", sendo impedidas de frequentarem as classes comuns e encaminhadas, na sua maioria, para as classes e/ou escolas especiais.

> As críticas que se tecem, no caso da cascata dos serviços, é que a passagem de uma criança com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado a outro, mais integrador, além de depender dos progressos da criança (sendo ela, portanto, a responsável solitária por seu destino escolar), tem se mostrado praticamente inexistente (CARVALHO, 2000,p.38).

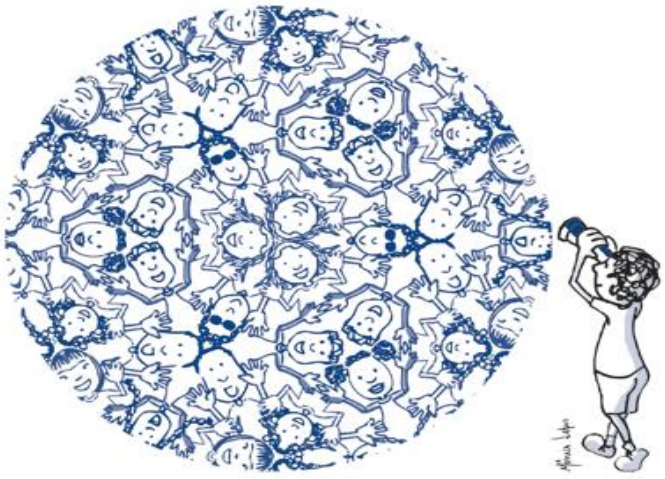
Diante da impossibilidade de grande parte dos alunos com deficiência poder conviver com seus pares sem deficiência, o conceito de integração passou a ser questionado dando espaço para a chegada, gradativamente, da escola inclusiva (GLAT, 2005). E, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leinº 9.394, de 1996), o conceito de integração deu lugar para o de inclusão. Nesse contexto, é importante ressaltar que, a partir do princípio de inclusão, a Educação Especial passa a fazer parte da escola regular, como um suporte para o atendimento aos alunos com deficiência, matriculados e inseridos nas classes comuns da mesma, e não mais como um sistema paralelo, levando à segregação de grande parte dos alunos com NEE, como acontecia no modelo integracionista. Corroborando esse posicionamento, Glat; Pletsch; Fontes observam que:

> [...] a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 17).

A metáfora utilizada para definir a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua condição, é a do Caleidoscópio, que enfatiza a importância do aluno com NEE na escola regular: “a presença desse aluno na classe regular é necessária e enriquecedora para o grupo — a presença de todas as peças no caleidoscópio é indispensável para a beleza de seu todo” (GOFFREDO, 2007, p.80).

Eis a ilustração, segundo Goffredo (2007, p.80), que exemplifica a riqueza do Sistema de Caleidoscópio:

**Figura 2: Metáfora da Educação Inclusiva: Caleidoscópio**



Fonte: Goffredo(2007, p.80)

Carvalho (2000) entende que a metáfora do Caleidoscópio é a melhor maneira de se conceber a educação na diversidade. Assim ela nos diz:

> [...] a metáfora do caleidoscópio, tem sido apontada como a que melhor traduz a ideia da inclusão escolar, isto é, um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e, nelas, frequentar as classes comuns. O caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem (p.164).

Para que a metáfora do Caleidoscópio possa se efetivar, Mantoan (1997) aponta o caminho quando afirma que ela deve, [...] "desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora — o caleidoscópio" (p. 8).Nessa perspectiva, o papel da escola é proporcionar um espaço de oportunidades para que todos possam aprender independente de sua condição: física, mental, social. Mas, para que a escola possa exercer esse papel, faz-se necessária a reestruturação dos seus modelos de ensino, através de um currículo aberto, flexível e que possa atender às especificidades de cada um, visando à emancipação de todos. Segundo o PNEE/2008:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal

> ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Podemos perceber que, diferentemente da integração, que estabelecia que a pessoa com NEE devia se adaptar à escola, “sendo o desempenho apresentado pelo aluno o responsável pelo seu acesso às modalidades de atendimento das mais integrativas à segregativa” (GOFFREDO, 2007, p.76), na inclusão este conceito cai por terra. Goffredo mostra essa diferença ao dizer:

> A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual ela se adapta, se transforma, para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens com deficiência, que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e de sua emancipação (p.79).

Com as novas mudanças ocorridas, a partir das políticas públicas a favor da inclusão, segundo dados do censo escolar 2012, houve uma evolução nas matrículas de alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular, passando de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. O número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Profissional teve um aumento de 11,2%, conforme demonstrado na tabelaa seguir:

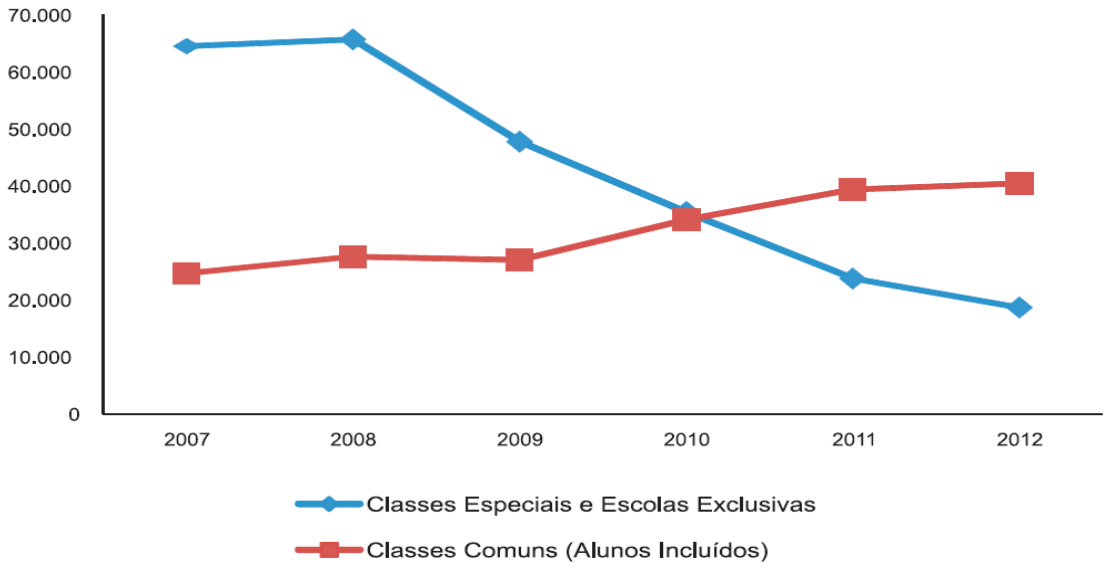
**Tabela 1: Quantitativo de alunos com NEE incluídos na classe Regular**

| Ano | Classes Comuns (Alunos Incluídos) | | | | | | Total Geral |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | Ed. Infantil | Fundamental | Médio | EJA | Ed. Profissional | |
| 2007 | 306.136 | 24.634 | 239.506 | 13.306 | 28.295 | 395 | 654.606 |
| 2008 | 375.775 | 27.603 | 297.986 | 17.344 | 32.296 | 546 | 695.699 |
| 2009 | 387.031 | 27.031 | 303.383 | 21.465 | 34.434 | 718 | 639.718 |
| 2010 | 484.332 | 34.044 | 380.112 | 27.695 | 41.385 | 1.096 | 702.603 |
| 2011 | 558.423 | 39.367 | 437.132 | 33.138 | 47.425 | 1.361 | 752.305 |
| 2012 | 620.777 | 40.456 | 485.965 | 42.499 | 50.198 | 1.659 | 820.433 |
| Δ% 2011/2012 | 11,2 | 2,8 | 11,2 | 28,2 | 5,8 | 21,9 | 9,1 |

Fonte: (BRASIL, 2013).

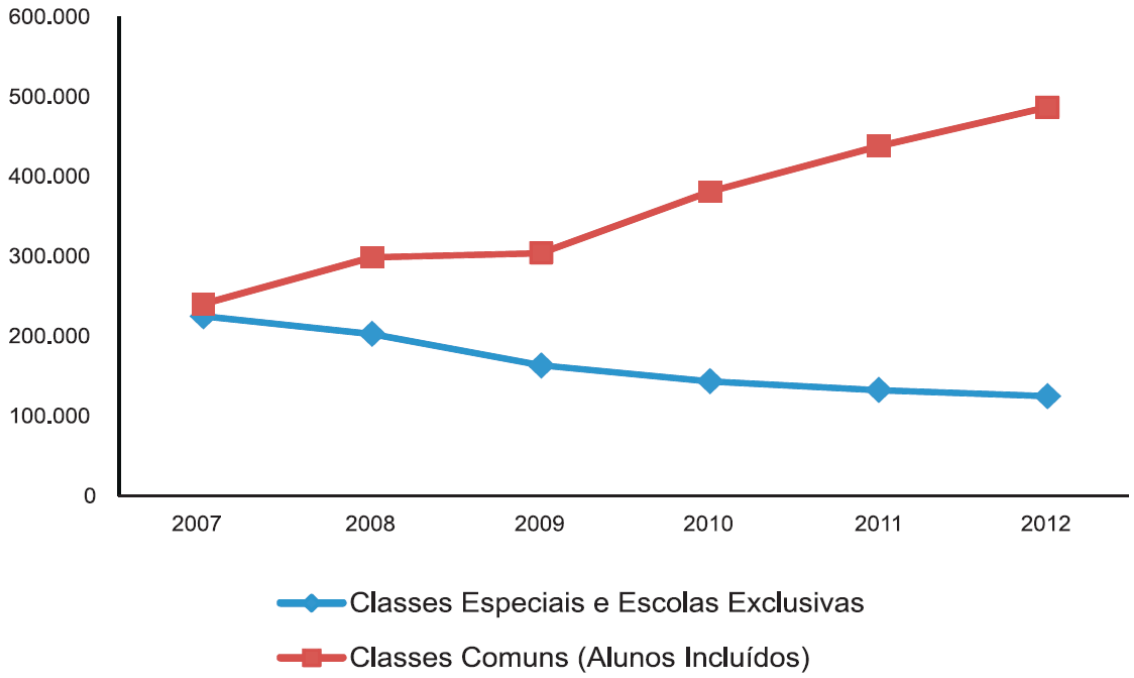
Nos gráficos abaixo, podemos comparar as matrículas dos alunos com NEE nas classes/escolas especiais e nas classes comuns das escolas regulares nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

**Figura 3: Educação Especial - Número de Matrículas na Educação Infantil - Brasil 2007/2012**



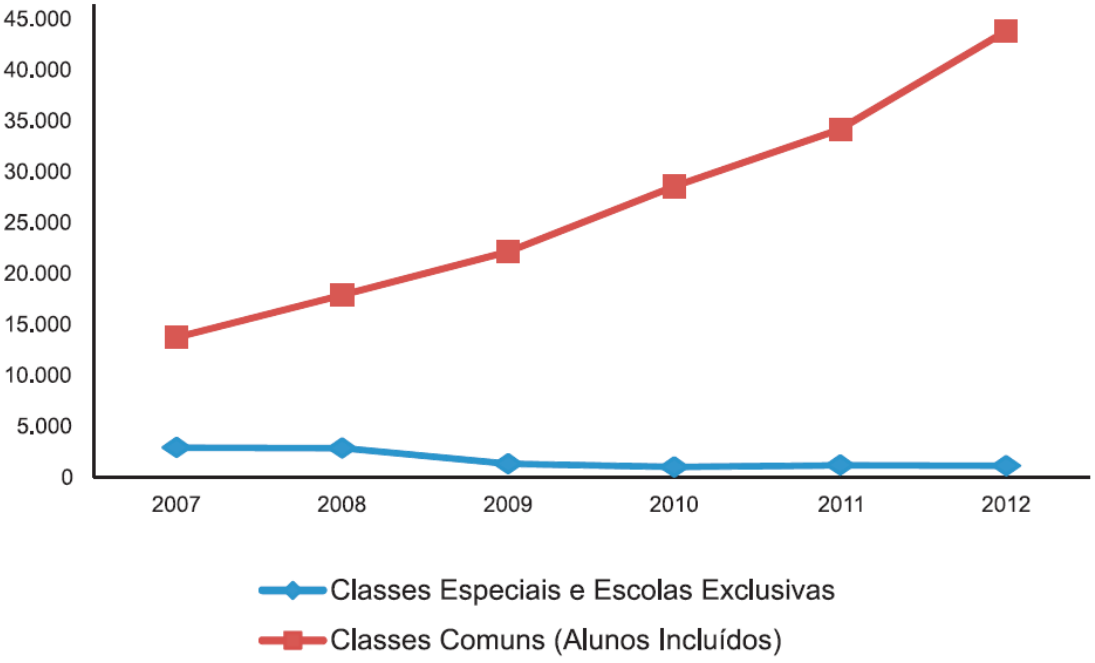

Fonte: (BRASIL, 2013).

**Figura 4: Educação Especial - Número de Matrículas no Ensino Fundamental - Brasil 2007/ 2012**




Fonte: (BRASIL, 2013)

**Figura 5: Educação Especial - Número de Matrículas no Ensino Médio - Brasil 2007/ 2012**




Fonte: (BRASIL, 2013)

Embora existam muitos percalços que precisam ser vencidos pela educação para que todos os alunos recebam atendimento de qualidade e sem discriminação,

são notórios os avanços acerca do ingresso de alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares. Isso se deve à nova concepção sobre a educação de pessoas com deficiência contida no conceito de Inclusão. Essas conquistas surgiram a partir da luta de vários movimentos ao longo do tempo que defendiam o direito à educação de pessoas com deficiência, entre eles destacamos: a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que recomendou a construção de um sistema de educação inclusivo, o qual o Brasil aceitou promover no país; mais tarde, a já citada Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, em 1994. Na Declaração de Salamanca ficou estabelecido que "as escolas inclusivas são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (SALAMANCA, 1994, p. 9); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU,em 2006, que versou sobre os direitos humanos, apresentando 50 artigos que certificaram a igualdade do acesso à justiça, a liberdade e segurança da pessoa, assim como questõesprioritárias de respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa. Também assegurou os direitos das pessoas com deficiência,proibindo a discriminação em todos os aspectos da vida. Esses foram os principais fatos internacionais marcantes em defesa da educação dos deficientes.

No Brasil, muitos foram os documentos relevantes para incrementar a implementação da Educação Inclusiva, dos quais destacamos: o Plano Nacional de Educação/CNE/2000, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que orienta quanto à formação dos profissionais da área de educação; a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, CNE/CEB, que "institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades" (BRASIL p.1); a Deliberação n.º 291, de 14 de setembro de 2004, CEE-RJ, que estabelece as normas para a Educação Especial na Educação Básica; e o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que tem por finalidade regulamentar a Lei n.º 10.048, de 08 de novembro de 2000, que institui as regras gerais e os critérios para o acesso das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida aos meios de ensino.

A proposta de inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares é um avanço no processo democrático, de justiça

social e de igualdade de oportunidades para todos no nosso país.Entretanto, essa proposta requer mudanças extremas na educação atual para que de fato possa haver aprendizagem significativa para todos. Para Mittler (2003):

> A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (p.34).

Mantoan (2001) observa que no modelo de inclusão existem impasses que impedem a aceitação de alunos com deficiência nas escolas regulares, e que entre eles está a intolerância às diferenças. Conforme suas palavras:

> As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem em eliminá-las para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas. [...] Esta maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da "pseudo-homogeneidade" nas salas de aula para o ensino ser bem sucedido [...].(p. 51).

Para que uma escola possa ser considerada inclusiva ela deve atender a determinados pressupostos. Goffredo (2007) elenca alguns componentes que toda escola que se propõe trabalhar com a diversidade precisa ter, abaixo alguns deles:

> Ser um projeto de toda a comunidade escolar [...]; Viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais [...]; Compreender o aluno com necessidades educacionais especiais e respeitá-lo não só como pessoa com limitações, mas também com seus pontos fortes; Planejar uma ação educativa cujo planejamento deve ser participativo, envolvendo os educadores da educação especial e regular e todas as pessoas envolvidas no processo: (p. 91).

Uma escola que corresponda aos procedimentos listados pela autora acima está mais perto de atender os alunos com autismo nas suas classes. É imprescindível que a escola acolha essas crianças e adolescentes sem medo nem discriminação, pois as leis, portarias, decretos são importantes e necessários, mas não são suficientes para garantir que esses alunos obtenham sucesso no seu desenvolvimento, pois são “as experiências cotidianas das crianças na sala de aula

que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola" (MITTLER, 2003, p. 82).

Como já observado, as conceituações analisadas sobre Integração e Inclusão escolar colocam em questão a necessidade de mudanças na estrutura atual das escolas. A escola é o lugar da diferença, é a instituição em que no seu interior a diferença é a marca mais efetiva, mas, ao mesmo tempo, se tem muita dificuldade em lidar com ela. Por isso, construir uma escola que tenha por base não a homogeneidade, mas a diversidade, é o grande desafio que precisamos enfrentar na atualidade.

Forest e Pearpoin (1997) falam sobre o sentimento que permeia muitos na sociedade e na educação quanto à aceitação de alunos com deficiência nas escolas da rede regular de ensino:

> Acreditamos que a questão da inclusão fere diretamente o núcleo de nossos valores e crenças. [,,,] Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com nossa moralidade moralidade (FOREST E PEARPOINT in MANTOAN, 1997, p 138).

Não se trata apenas de promover a entrada de crianças e adolescentes com deficiência na escola, mas também de pensar em novos modelos de atendimento para a promoção e garantia de uma educação de qualidade para todos. Mudanças estruturais são necessárias, principalmente para atender alunos com questões de relacionamento tão complexas como aqueles com autismo.

### *1.3. Caracterização Geral do Autismo*

Segundo Ajuriahuerra (1977), o aparecimento do termo autista, significando prejuízo na relação do sujeito com a realidade, foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, no ano de 1911, para designar pacientes esquizofrênicos severamente retraídos. Na psiquiatria o termo foi introduzido por Plouller, em 1906, "como item descritivo do sinal clínico de isolamento (encenado pela repetição da autorreferência) frequente em alguns casos" (BRASIL, 2013, p. 13). Por muito tempo o autismo, a psicose e a esquizofrenia se confundiram e essas denominações foram empregadas de maneira equivalente, o que não acontece mais nos dias de hoje.

Foi o psiquiatra Leo Kanner[8] quem reformulou o termo e descreveu em 1943 o autismo como um distúrbio que causa alterações nas interações sociais, falta de interesse pelo outro, levando o sujeito a procurar o isolamento e, ainda, que provoca comprometimento no desenvolvimento da linguagem com comportamentos estereotipados. Kanner baseou essa definição a partir da observação de crianças internadas numa instituição, ao perceber que o comportamento de algumas era expressivamente diferente do das demais. Essas crianças não interagiam com os objetos e brinquedos de forma funcional, pois ficavam girando e batendo com os mesmos no chão, e se mantinham distanciadas das demais crianças do grupo. Em 1949, Kanner, então, passou a qualificar essa condição como uma síndrome e a denominá-la Autismo Infantil Precoce (SCHWARTZMAN, 1995). Com o passar do tempo, o termo Autismo Infantil foi se modificando, "passando a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de Transtornos Globais (ou Invasivos) de Desenvolvimento (TGD)" (BRASIL, 2013, p. 14).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM IV), o TGD compreende ossubgrupos de autismo, Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância, Síndrome de

[8]Leo Kanner, médico nascido no antigo Império Austro-Húngaro que emigrou para os Estados Unidos em 1924, tornando-se chefe do serviço de psiquiatria infantil do Johns Hopkins Hospital de Baltimore, publicou em 1943 o artigo “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”. Utilizando-se da noção de “Transtorno do Espectro do Autismo”, consagrada por Eugen Bleuler como um dos principais sintomas da esquizofrenia, Kanner descreveu 11 crianças cujo distúrbio patognomônico seria “a *incapacidade de se relacionarem* de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (Kanner, 1943 apud BRASIL, 2013, p. 17).

Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento não específico, e se caracteriza por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento.

Entretanto, na recente revisão do DSM, esses transtornos foram incluídos no diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e não mais diagnosticados distintamente. Com essa alteração, a Síndrome de Rett se torna uma entidade própria deixando de ser parte do espectro do autismo. (DSM-V,2013).Então, com a nova mudança, os rótulos separados do Transtorno Autista são substituídos pelos diagnósticos de Transtorno do Espectro do Autismo grau leve,grau moderado ou grau severo ou Nível 1, Nível 2 ou Nível 3.

Ressaltamos que, para fins de diagnósticos, no Brasil é utilizado, ainda, a 10ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), ligadaàOrganização Mundial da Saúde(OMS).Nela o Autismo está caracterizadono grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, mais conhecido como CID F84.

Vejamos como o autismo é descrito no DSM IV e as alterações na nova versão.

**Tabela 2: Síntese da caracterização do autismo, segundo o DSM IV**

| AUTISMO | | |
|---|---|---|
| **Características Principais** | **Idade de Manifestação** | **Importante para o Diagnóstico Diferencial** |
| Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação.<br>Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem.<br>Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática.<br>Comportamentos repetitivos.<br>Repertório restrito de interesses e atividades.<br>Interesse por rotinas e rituais não funcionais. | Antes dos três anos de idade. | Prejuízo no funcionamento ou atrasos em pelo menos uma das três áreas:<br><br>Interação social;<br>Linguagem para a comunicação social;<br>Jogos simbólicos ou imaginativos. |

Fonte: (American Psychiatric Association, 2002).

Como podemos verificar na tabela acima, no DSM IV são três os principais critériospara o diagnóstico de autismo:interação social; linguagem para a comunicação social; e jogos simbólicos ou imaginativos, considerados desvios da imaginação. Já o DSM V apresenta como critério para diagnóstico apenas duas áreas principais: deficiências sociais e de comunicação; comportamentos repetitivos e interesses restritos, fixos e intensos. Assim, para ter o diagnóstico de TEA, segundo o DSM V, a pessoa deve apresentar:

> Problemas de interação social ou emocional alternativo – Isso pode incluir a dificuldade de estabelecer ou manter o vai e vem de conversas e interações, a incapacidade de iniciar uma interação e problemas com a atenção compartilhada ou partilha de emoções e interesses com os outros;
> Graves problemas para manter relações – Isso pode envolver uma completa falta de interesse em outras pessoas, as dificuldades de jogar fingir e se engajar em atividades sociais apropriadas à idade e problemas de adaptação a diferentes expectativas sociais;
> Problemas de comunicação não verbal – o que pode incluir o contato anormal dos olhos, postura, expressões faciais, tom de voz e gestos, bemcomo a incapacidade de entender esses sinais não verbais de outraspessoas (MILLER, 2014, tradução nossa[9]).

[9]Problems reciprocating social or emotional interaction - This can include difficulty establishing or maintaining back-and-forth conversations and interactions, inability to initiate an interaction, and problems with shared attention or sharing of emotions and interests with others;

E ainda apresentar pelo menosdoisdos seguintes comportamentos:

> Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas;
> Fala ou movimentos repetitivos;
> Interesses intensos e restritiva;
> Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura ou evitar comportamentos de estímulos sensoriais (MILLER, 2014, tradução nossa[10]).

Mesmo parecendo insignificante, a nova edição do DSM trouxe uma composição distinta de sintomas, onde o critério de atraso ou ausência total de linguagem foi abolido, não sendo mais considerado como diagnóstico para o TEA, e os *déficits* na comunicação e comportamentos sociais foram considerados inseparáveis.

Atualmente, as características autísticas, acima citadas, estão sendo detectadas mais precocemente. Assim, o Autismo é diagnosticado em número cada vez maior e mais cedo, aumentando a procura por tratamento e educação (MELLO et. al., 2013).

Na tabela a seguir, podemos ver a pesquisa sobre a população com autismo, por região do Brasil:

Severe problems maintaining relationships - This can involve a complete lack of interest in other people, difficulties playing pretend and engaging in age-appropriate social activities, and problems adjusting to different social expectations;
Non-verbal communication problems - This can include abnormal eye contact, posture, facial expressions, tone of voice, and gestures, as well as an inability to understand these non-verbal signals from other people.

[10]Extreme attachment to routines and patterns and resistance to changes in routines;
Repetitive speech or movements;
Intense and restrictive interests;
Difficulty integrating sensory information or strong seeking or avoiding behavior of sensory stimuli.
Textos retirados do site http://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v

**Tabela 3:Estimativa da população com autismo com base na população de cada região brasileira**

| População com autismo por região do Brasil | | |
|---|---|---|
| **Região** | **População em 2010*** | **População com autismo (0,62%)**** |
| CO (Centro Oeste) | 14.050.340 | 87.112 |
| N (Norte) | 15.865.678 | 98.367 |
| NE (Nordeste) | 53.078.137 | 329.084 |
| S (Sul) | 27.384.815 | 169.786 |
| SE (Sudeste) | 80.353.724 | 498.193 |
| Totais | 190.732.694 | 1.182.643 |
| População com autismo = Pop* X 0,0062 **;<br>* Dados sobre população regional de acordo com http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766<br>** Prevalência média mundial conforme http://www.ncbi.nlm.nih. gov/pubmed/22495912# | | |

Fonte: Adaptado de Mello, Andrade, Ho e Souza Dias (2013, p. 44).

Estudos mostram que o autismo é mais comum em meninos que em meninas: “Os dados epidemiológicos internacionais indicam uma maior incidência de TEA no sexo masculino, com uma proporção de cerca de 4,2 nascimentos para cada um do sexo feminino” (BRASIL, 2013, p. 16).Os primeiros sinais que identificam o autimo se revelam antes dos três anos; entretanto, é a partir dessa idade que se dá a avaliação diagnóstica. Antes dessa idade, o diagnóstico pode ser equivocado, provocando sérios prejuízos à criança. A avaliação diagnóstica do autismo deve ser realizada por um psiquiatra ou neurologista, com a participação de uma equipe interdisciplinar. Essa equipe "deverá contar com, no mínimo: médico psiquiatra ou neurologista, psicólogo e fonoaudiólogo" (BRASIL, 2013, p. 36).

Ressaltamos ainda que, segundo a Cartilha de Direitos da Pessoa com Autismo (2011), o espectro autista está relacionado ao quadro de transtorno mental (TM), conforme abaixo:

> O Autismo é considerado um Transtorno Mental e de Comportamento. Porém, algumas pessoas com autismo podem ter também, associada ao quadro, uma Deficiência Intelectual (inteligência mais baixa que a normal, que varia de leve à profunda) ou outras doenças associadas (epilepsia, alterações físicas etc.). Cada um desses problemas de saúde é um novo diagnóstico e novo código do CID-10. [...] Assim, não são todas as pessoas com autismo que têm Deficiência Intelectual, algumas, inclusive, apresentam inteligência acima do normal (p.6).

Entretanto, é importante destacar que, recentemente, foi aprovada no Brasil a lei que reconhece a pessoa com o espectro autista como portadora de deficiência. Estamos falando da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que caracteriza a síndrome na forma dos incisos I e II, a saber:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
>
> II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Nessa nova perspectiva legal, a pessoa com autismo passa a ter todos os direitos conferidos àquela com deficiência. Também, a partir dessa nova lei dá-se o devido valor ao tratamento multidisciplinar, com foco na educação. Contudo, apesar das conquistas atuais, o autismo continua sendo uma incógnita para estudiosos e pesquisadores, pois, até hoje, não há consenso sobre a origem desse transtorno. As mais recentes pesquisas indicam que fatores genéticos e neurobiológicos podem estar associados ao autismo, tais como: "anomalia anatômica ou fisiológica do SNC; problemas constitucionais inatos, predeterminados biologicamente. Fatores de risco psicossociais também foram associados" (BRASIL, 2013, p.14).

Barbosa (2009) elencou alguns sinais encontrados em indivíduos que apresentam o espectro autista; eles não se esgotam nessa relação, mas são reconhecidos em diversos estudos sobre o assunto:

> Comportamento inapropriado em diferentes situações para a idade; dificuldade de relacionamento com as outras pessoas; riso inapropriado; pouco ou nenhum contato visual; insensibilidade à dor, aparentemente; preferência pela solidão; rotação de objetos; fixação em objetos de forma inapropriada; hiperatividade ou inatividade extrema; inexistência de resposta aos métodos normais de ensino; perseverança pela repetição de movimentos e palavras; resistência a mudanças de rotinas; ausência de

> medo ao perigo real; dificuldade de expressar as suas necessidades; irregularidade motora (BARBOSA, 2009, p.3).

Entendemos que é fundamental que pessoas com autismo possam continuar usufruindo os direitos adquiridos a partir dos vários documentos legais instituídos a seu favor: frequentem a escola e outros espaços que proporcionem aprendizagem. Entretanto, com especificidades tão complexas, como atender as demandas desses alunos? A fim de refletir mais sobre esse assunto, apresentamos a seguir o modelo de atendimento baseado no princípio da intersetorialidade como um caminho possível parapermanência de crianças e adolescentes com autismo nas escolas da rede regular de ensino.

### *1.4. A Intersetorialidade na Atenção ao Aluno com Autismo*

A estrutura setorializada dos serviços sociais tende a tratar a pessoa e seus problemas de maneira fragmentada, atuando de forma desarticulada. A intersetorialidadetem como princípio que as ações e serviços devem estararticulados, visando promover a inclusão dos indivíduos e seu bem-estar biopsicossocial. A Saúde Mental Infantojuvenil (SMIJ) tem-se apropriado desse princípio a fim de proporcionar um cuidado integral àquelas crianças e adolescentes que procuram atendimento nos seus serviços.

Por muito tempo, a Saúde Mental (SM) esteve pautada no modelo de assistência centrado na internação, levando ao isolamento e à segregação dos pacientes e retirando-os do seu convívio social. No Brasil, a Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001, impôs a reinserção do paciente com transtorno mental (TM) em seu meio social como um fator fundamental ao tratamento, conforme nos diz no Art. 4º, parágrafo 1º:*"*O tratamento visará, como finalidade permanente, a reinserção social do paciente em seu meio". A inclusão social tornou-se, desse modo, um dos pressupostos das políticas públicas de SM, convocando sua integração com outras Agências Sociais (Educação, Justiça, Assistência Social, entre outras), visando a oferecer um cuidado integral àqueles em sofrimento mental. A intersetorialidade surgiu, então, como uma das formas de concretizar o cuidado, voltado à totalidade do ser, sem retirar o sujeito do seu meio social, através de ações em parceria com outros agentes sociais. Assim nos dizem Couto e Delgado (2010) a esse respeito:

> No caso da política de saúde mental infantil brasileira, o princípio intersetorial se impôs desde o início como a única condição de possibilidade para construção no país de um sistema de serviços capaz de responder às diferentes ordens de problemas envolvidos no cuidado e tratamento de crianças e jovens (p. 272).

Segundo Salmon (2004), os Serviços Sociais de atenção a crianças e adolescentes com TM precisam trabalhar em regime de colaboração, em que cada profissional se veja como parte da equipe, trabalhando em um objetivo comum e em que as ações são compartilhadas, em vez do trabalho isolado e solitário. Afirma ainda que "a pessoa precisa ter excelentes habilidades de comunicação e a capacidade de respeitar e confiar nos outros" (SALMON, 2004, p.158).Assim ele nos diz sobre a falta de parcerias entre os serviços:

> Cada vez mais, os prestadores de serviços estão reconhecendo que as questões de saúde mental de crianças com problemas complexos têm sido negligenciadas e que os serviços fragmentados contribuem para essa negligência (Tradução nossa[11]).

Ainda sobre a importância da articulação entre os serviços, o autor destaca a comunicação e a cooperação como fundamentais para "evitar a duplicação de esforços e melhorar a integração de serviços" (SALMON, 2004, p.160).

No âmbito escolar urge a necessidade da introdução de modelos de atenção à diversidade que contemplem outros agentes sociais, para que as intervenções no tratamento dispensado a todos os alunos — não somente aqueles com autismo — sejam eficazes. As estratégias devem incluir outros profissionais e áreas do conhecimento, pois a escola inclusiva:

> [...] envolve a *transferência* de crianças e jovens com NEE de instituições isoladas e segregadas para o seio da comunidade, de escolas especiais para escolas regulares, de classes especiais para classes regulares. O que está em jogo, em suma, é a maximização possível da integração social. [...] Promover a EI é uma tarefa duma *equipe multidisciplinar*, que deve adotar uma estratégia do tipo pensar em grupo é pensar melhor, pois só dessa forma se podem explorar todas as opções potenciais de inclusão e não só as mais correntes, acessíveis ou tradicionais (STOBAUS e MOSQUERA, 2004, pp.48-50).

Não existe uma fórmula específica e pronta para a execução de ações na lógica da intersetorialidade, visto que é uma estratégia nova e não está claro ainda

[11] Increasingly, service providers are recognising that the mental health seeds of children with complex problems have been neglected and that fragmented services contribute to this neglect (SALMON, 2004, p.160).

como concretizá-la na prática. Mas é fato o reconhecimento de que a melhor forma de oferecer um atendimento integral, na atenção psicossocial àscrianças e adolescentes com autismo, ocorre quando os profissionais estão dispostos a convocar parceiros para dialogar e elaborar, juntos,estratégias que venham ao encontro das reais necessidades dessa população que apresenta comprometimentos tão graves.

Para que possamos entender a importância da articulação entre a Educação e a SMIJ, no cuidado às pessoas com autismo, a seguir, vamos conhecer a história, a finalidade e as propostas da atenção psicossocial na SM e, posteriormente, os Centros de Atenção Psicossocial à criança e ao adolescente (CAPSi).

### *1.4.1. Do Modelo Asilar aos Centros de Atendimento Psicossocial*

Segundo estudos realizados no campo de atendimento aos pacientes com sofrimento mental, a Reforma Psiquiátrica foi um marco que aboliu definitivamente o modelo de internação hospitalar, instituído através dos manicômios. Esse fato é ratificado no texto do Ministério da Saúde - Secretaria de Atenção à Saúde/DAPE, que diz assim:

> O ano de 1978 costuma ser identificado como o de início efetivo do movimento social pelos direitos dos pacientes psiquiátricos em nosso país. [...] É sobretudo este Movimento, através de variados campos de luta, que passa a protagonizar e a construir a partir deste período a denúncia da violência dos manicômios, da mercantilização da loucura, da hegemonia de uma rede privada de assistência e a construir coletivamente uma crítica ao chamado saber psiquiátrico e ao modelo hospitalocêntrico na assistência às pessoas com transtornos mentais (MS, 2005, p.7).

Em oposição ao regime asilar e aos maus tratos sofridos pelos pacientes com TM, surge no Brasil em 1987, na cidade de São Paulo, o primeiro Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). A base do trabalho desses centros gerou mudanças profundas no atendimento às pessoas com sofrimento mental, substituindo de forma definitiva o modelo de atendimento asilar pela construção de uma rede de cuidados alternativa. Outros serviços com a mesma proposta de atendimento, visando ao acolhimento dos pacientes com TM, numa estrutura aberta, foram criados nessa mesma época, como os Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS) e Hospitais-dia. Essas experiências mostraram que era possível a transformação do atendimento oferecido, até então, pelos hospitais psiquiátricos, e que o processo de Reforma

Psiquiátrica era viável e necessário. As experiências derivadas da implantação dos primeiros CAPS, NAPS e Hospitais-dia deram força para a aprovação de importantes leis que mudaram o cenário do atendimento psiquiátrico no Brasil, conforme consta no texto do MS, 2005:

> A partir do ano de 1992, os movimentos sociais, inspirados pelo Projeto de Lei Paulo Delgado, conseguem aprovar em vários estados brasileiros as primeiras leis que determinam a substituição progressiva dos leitos psiquiátricos por uma rede integrada de atenção à saúde mental. [...] É na década de 90, marcada pelo compromisso firmado pelo Brasil na assinatura da Declaração de Caracas e pela realização da II Conferência Nacional de Saúde Mental, que passam a entrar em vigor no país as primeiras normas federais regulamentando a implantação de serviços de atenção diária, fundadas nas experiências dos primeiros CAPS, NAPS e Hospitais-dia, e as primeiras normas para fiscalização e classificação dos hospitais psiquiátricos. (MS, 2005, p.8)

A implantação do CAPS significou um progresso no campo da política de SM brasileira, sendo definido, conforme texto do Ministério da Saúde (2004), da seguinte forma:

> [...] é um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS). Ele é um lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros, cuja severidade e/ou persistência justifiquem sua permanência num dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida.
> O objetivo dos CAPS é oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários. É um serviço de atendimento de saúde mental criado para ser substitutivo às internações em hospitais psiquiátricos (MS, 2004, p.13).

Existem atualmente diferentes tipos de CAPS. São eles:

> CAPS I e CAPS II: são CAPS para atendimento diário de adultos, em sua população de abrangência, com transtornos mentais severos e persistentes;
> CAPS III: são CAPS para atendimento diário e noturno de adultos, durante sete dias da semana, atendendo à população de referência com transtornos mentais severos e persistentes;
> **CAPSi**: **CAPS para infância e adolescência, para atendimento diário a crianças e adolescentes com transtornos mentais**;
> CAPSad: CAPS para usuários de álcool e drogas, para atendimento diário à população com transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas, como álcool e outras drogas. Esse tipo de CAPS possui leitos de repouso com a finalidade exclusiva de tratamento de desintoxicação (BRASIL, 2004, p.22, grifo nosso).

Matéria de interesse do nosso trabalho, a seguir, então, vamos conhecer a proposta de atendimento para crianças e adolescentes com transtorno mental, através dos Centros de Atenção Psicossocial à criança e ao adolescente (CAPSi).

### *1.4.2. Centro de Atenção Psicossocial à Criança e ao Adolescente – CAPSi*

Os Centros de Atenção Psicossocial à criança e ao adolescente foram criados em 2002 e têm por finalidade oferecer o mesmo tipo de serviço que fundamenta os CAPS implantados no Brasil. São serviços financiados com recursos do Sistema Único de Saúde (SUS) “com a função de prover atenção em saúde mental baseados na integralidade do cuidado” (COUTO, 2008 p.393).

Segundo Couto (2008), a composição e estrutura do CAPSi está configurada por uma equipe de multiprofissionais da seguinte forma: 1 psiquiatra, neurologista ou pediatra (formação em saúde mental infantil); 1 enfermeiro; 4 profissionais de nível superior, comopsicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, pedagogo; e 5 profissionais de nível médio. Esses serviços de atenção às CA que sofrem de TM “devem se responsabilizar pelo atendimento de pacientes e de suas famílias, em regimes diferenciados de tratamento, segundo as necessidades de cada caso (intensivo, semi-intensivo e não intensivo)” (COUTO, 2008 p.393). Têm por finalidade, ainda, oferecer atendimento prioritário às pessoas com autismopsicóticos e todos aqueles que padecem a ponto de o seu sofrimento causar prejuízos na socialização, inclusão escolar, familiar/comunitária, entre outros. Oferecer um atendimento de forma integral, considerando a criança ou adolescente no seu todo (físico, emocional, individual, social, familiar) é um dos objetivos do CAPSi e o que o diferencia de outros serviços. Conforme nos diz o texto do MS, 2005, p.14:

> Os serviços de saúde mental infantojuvenil, dentro da perspectiva que hoje rege as políticas de saúde mental no setor, devem assumir uma função social que extrapola o afazer meramente técnico do tratar, e que se traduz em ações, tais como acolher, escutar, cuidar, possibilitar ações emancipatórias, melhorar a qualidade de vida da pessoa portadora de sofrimento mental, tendo-a como um ser integral com direito a plena participação e inclusão em sua comunidade, partindo de uma rede de cuidados que leve em conta as singularidades de cada um e as construções que cada sujeito faz a partir de seu quadro.

Cada CAPSi possui uma área de abrangência para atendimento, que é o seu território. As escolas selecionadas para esta pesquisa estão localizadas na 2ª CRE, território de abrangência de responsabilidade do CAPSi denominado CARIM. Sendo assim, julgamos importante falar desse Centro de Atenção Psicossocial, onde os alunos que fizeram parte da pesquisa estão inseridos, para que possamos conhecer as ações intersetoriais desenvolvidas em parceria com a Educação, particularmente, com as escolas da 2ª CRE.

O CARIM tem uma longa história, iniciada antes mesmo de ele ser inscrito no Sistema Único de Saúde (SUS)[12] como um Centro de Atenção Psicossocial. O Centro de Atenção e Reabilitação para a Infância e a Juventude (CARIM), nomenclatura instituída em 1998, está inserido e faz parte da construção da rede de serviços de SM do Instituto de Psiquiatria (IPUB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Segundo os pesquisadores Vilela, Messias, Barbosa, Carneiro (2009), o atendimento à população infantil na UFRJ foi iniciado em 1953 com o nome de Clínica de Orientação à Infância, e em 1998,já com o nome CARIM, foi destinado, também, ao atendimento dos adolescentes.

> Nas décadas de 1940 e 1950 são criadas as chamadas “Clínicas de Orientação”, inspiradas em serviços congêneres da Inglaterra (Tavistock Clinic) e dos Estados Unidos (Institute for Juvenile Research), que utilizavam o modelo de “Child Guidance”, voltado à investigação, cuidado e atendimento das crianças/adolescentes e suas famílias, visando o seu melhor ajustamento ao meio social. No Rio de Janeiro, nesse período, houve três clínicas de orientação infantil: [...] c) a Clínica de Orientação Infantil do Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil (COIIPUB), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, fundada em 1953, durante a gestão de Maurício Campos de Medeiros (1885- 1966) como diretor do IPUB (1946- 1955), ainda sob influência dos ideais higienistas.(VILELA; MESSIAS; BARBOSA; CARNEIRO, 2009, p. 4).

O CARIM é um serviço da SMIJ do IPUB/UFRJ que visa à assistência, à formação universitária e à pesquisa acadêmica dos principais problemas de SM dessa faixa etária. Os profissionais que integram sua equipe têm a clareza da necessidade de seus pacientes frequentarem a escola, pois a inclusão escolar deles é de suma importância para o bom andamento do processo terapêutico e para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, é fato que tanto a SMIJ como a Educação lutam

[12]O CAPSi CARIM foi credenciado ao Sus em 19 de novembro de 2002, através da Portaria Ministerial nº 2103/GM. Número do CNES: 2698846. Brasil (2002).

pelo mesmo objetivo: a inclusão de todos os pacientes, independentemente das dificuldades e limitações impostas pela deficiência.

# CAPÍTULO 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

A escolha da metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo. Apoiamos este estudo nessa abordagem em razão de ser uma investigação que considera valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões, priorizando a compreensão da subjetividade humana e não impondo a quantificação dos comportamentos observáveis (MINAYO, 1993). Também, por ser o tipo de abordagem que analisa o contexto em que as situações ocorrem, valorizando o sentido que as pessoas dão aos fatos e acontecimentos que lhes ocorrem. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa baseia-se nos aspectos da realidade que não podemos quantificar; por isso, foca suas observações no exame da dinâmica das relações sociais, para explicitá-las de acordo com o assunto pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Baseados na pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso, pois ele busca a compreensão singular das coisas, ou seja, "[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada" (LÜDKE;ANDRÉ, 1986, p.19). Sendo essa a nossa proposta, o estudo de caso múltiplo foi empregado no escopo de compreendermos melhor as situações que envolvem o direcionamento do trabalho com as pessoas que apresentam autismo no âmbito da escola da rede regular de ensino, o que leva à escolha do espaço mais adequado, no entendimento da escola, para esses alunos frequentarem. Sua relevância para esta pesquisa se deu, ainda, pelo fato de o estudo de caso múltiplo lançar mão de:

> [...] uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, se o estudo é feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída, das crianças; estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo; [...] Com essa variedade de informações, oriundas de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.19).

O emprego da pesquisa qualitativa e a escolha pelo estudo de caso possibilitaram resultados que poderão servir de reflexão sobre a inclusão de pessoas com autismo nas escolas da rede regular, repensando as ações

desenvolvidas com esses sujeitos e elaborando novas e eficazes propostas de atendimento para essa população.

### *2.1. Sujeitos da Pesquisa*

Os sujeitos eleitos para o estudo de caso desta investigação foram quatro alunos com autismo matriculados em duas escolas da rede regular do município do Rio de Janeiro (André, Bárbara, Carlos e Davi)[13], os seus professores (4), estagiários/mediadores (2) e responsáveis dos alunos (4).Todos os alunos tinham laudo de autismo(F84.0 - Autismo Infantil) pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID 10.

Desses quatro alunos, dois frequentavam a classe regular (um no 5º ano do Ensino Fundamental (André) e o outro (Carlos), também, no 5º ano do Ensino Fundamental, entretanto, da Educação de Jovens e Adultos – PEJA I[14])e dois a classe especial (Bárbara e Davi). A classe especial destinada aos alunos com autismo é denominadaClasse de Alunos com TGD. Estabelecemos como critério que esses alunos deveriam ser adolescentes, com mais de 12 anos, permitindo, assim, que tivessem um percurso escolar mais amplo, a fim de avaliarmos melhor sua trajetória nas distintas classes: regular e especial.

Dos quatro adolescentes selecionados, três são do sexo masculino e um é do sexo feminino. Ressaltamos que os sujeitos foram selecionados e incluídos na pesquisa não pelo sexo e sim pelas caracteristicas comuns a todos, conformeos critérios descritos acima. Os adolescentes tinham asseguintes idades: André 13 anos, Bárbara 15 anos, Davi13 anos e Carlos 17 anos, e todos apresentavam defasagem entre a idade e o desenvolvimento cognitivo esperado, sendo dois alfabetizados e dois não. Os que não estavam alfabetizados frequentavam a classe especial (TGD).

As entrevistas foram realizadas com quatro professoras: duas da classe regular (uma do 5º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental e a outra do 5º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – PEJA) e duas da

[13]Nomes de código

[14]PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos – dedicado à educação de jovens, adultos e idosos do município do Rio de Janeiro, por intermédio de uma metodologia apropriada ao público para o qual se destina. Ele pode funcionar no turno da manhã, da tarde ou da noite, com 4 horas diárias de aula. PEJA I corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano ou antigas 1ª a 4ª séries), conforme Silva (2010).

classe especial. Os alunos que frequentavam a classe regular eram acompanhados, cada um, por uma mediadora (estagiária do curso de Pedagogia), que foram arroladas no grupo das entrevistas pela relevância no processo escolar desses alunos. O quadro a seguir apresenta as características das professoras e mediadoras que participaram do estudo.

**Tabela 4: Perfil dos profissionais da educação entrevistados nas escolas A e B**

| Identificação | Escola | Formação | Tempo de experiência no magistério |
|---|---|---|---|
| Professora Classe Regular | Escola A | Letras/ Pedagogia | 13 anos |
| Professora Classe Especial | Escola A | Normal/ Pedagogia | 20 anos |
| Estagiária do Curso de Pedagogia | Escola A Classe Regular | 4º Período | -------- |
| Professora Classe Regular | Escola B | Comunicação/ Pedagogia | 6 anos |
| Professora Classe Especial | Escola B | Normal/ Pedagogia | 37 anos |
| Estagiária do Curso de Pedagogia | Escola B Classe Regular | 6º Período | -------- |

Além desses profissionais da escola, os responsáveis pelos alunos selecionados também foram entrevistados. No total foram realizadas dez entrevistas[15]: duas professoras da classe regular, duas professoras da classe especial, duas mediadoras e os quatro responsáveis pelos alunos que fizeram parte do estudo de caso múltiplo.

[15]Todos os entrevistados receberam o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", conforme consta nos anexos 3 e 4.

### *2.2. Técnicas para Coleta de Dados*

Segundo Lüdke e André (1986), as técnicas de coleta de dados adequadas para uma pesquisa de cunho qualitativo são: observação, entrevista e pesquisa documental. Todas essas técnicas foram indispensáveis para o levantamento dos dados necessários nesta pesquisa. Utilizamos a observação, entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental na busca de compreender com mais profundidade o público pesquisado, seus valores, atitudes e motivações(GONÇALVES; MEIRELLES,2004).Nessa perspectiva, nos apropriamos da observação para entender o cotidiano dos alunos com autismo nas escolas regulares, inseridos na classe regular e na classe especial, e os percalços impostos pela política de educação inclusiva. Partindo da observação da trajetória e atuação desses alunos nas diferentes classes, investigamos os fatores que favorecem ou não a inclusão nos diferentes espaços de aprendizagem e que determinam a inserção de uns na classe regular e outros na classe especial.

Para Lüdke e André (1986), a observação é o método de coleta de dados que melhor pode constatar o evento de um fenômeno:

> Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular(p.26).

A seguir apresentamos detalhadamente as técnicasempregues na pesquisa.

#### *2.2.1. A observação*

Realizamos a observaçãodos quatros alunos selecionados para essa pesquisa da seguinte forma: elegemos um dia na semana para observar o aluno inserido na classe regular e outro dia para o aluno da classe especial. Desse modo, utilizamos dois dias na semana para as observações, no horário das 7h30min às 12 horas. Ressaltamos que, na classe especial de uma das escolas, a aluna selecionada para esta pesquisa tinha seu horário de entrada e saída diferenciado dos demais alunos da escola. Por isso, a observação se deu no período das 10 horas às 11 horas.

A observação desses alunos se desenvolveu no período de outubro de 2012 a dezembro de 2013, da seguinte forma: na classe regular e na classe especial da escola “A” as observações foram realizadas de outubro de 2012 a maio de 2013. Na classe regular, as observações foram realizadas todas as segundas-feiras, de 7h30min às 12 horas, num total de 27 dias(não houve aula nos dias: 15/10/2012 – Dia do Professor; 11/02/2013 – Recesso Carnaval); e na classe especial todas as terças-feiras, de 10 horas às 11 horas, num total de 27 dias (não houve aula nos dias: 20/11/2012 – Dia da Consciência Negra; 12/02/2013 – Feriado de Carnaval)

Na escola “B” as observações na classe regular e na classe especial foram realizadas de junho a dezembro de 2013. As observações na classe regular aconteceram todas as segundas-feiras, de 7h30min às 12 horas, num total de 26 dias (não houve aula nos dias: 15 e 22/07/2013 – Recesso do Professor; 28/10/2013 – Dia do Funcionário Público). Na classe especial as observações se deram todas as terças-feiras, de 7h30min às 12 horas num total de 26 dias (não houve aula nos dias: 16 e 23/07/2013 – Recesso do Professor; 15/10/2013 – Dia do Professor).Foram objeto de registro os comportamentos dos alunos durante o período na sala de aula, nas aulas de Educação Física e nos espaços escolares: refeitório e pátio. Foi também observada a relação dos alunos com as professoras e mediadoras (no caso dos alunos da classe regular) e a relação com os colegas de classe.

Os registros de todas as observações foram compiladas em diário de campo que se encontram no Apêndice 1 deste trabalho.

#### *2.2.1.1. O Diário de campo*

O diário de campo tem como objetivo registrar os fatos e atitudes que percebemos no campo de pesquisa. Ele é determinante para a compreensão da relação entre o aporte teórico que norteia o assunto investigado e o que de fato acontece *in loco* no campo. É uma das etapas mais importantes em uma pesquisa de campo e se caracteriza por ser um instrumento de registro diário, com descrição minuciosa do fenômeno observado. Segundo Minayo (1993), devem fazer parte do diário de campo:

> [...] todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1993, p. 100).

As anotações registradas no diário de campo foram compiladas em registros ampliados, de forma a reproduzir em detalhes aquilo que pudemos observar durante a pesquisa (Apêndice1).

### *2.2.2. A entrevista*

Quanto ao uso de entrevistas, elas possibilitaram obter informações diretamente da fonte: os profissionais da educação e os pais/responsáveis dos alunos selecionados nesta pesquisa.Estabelecemos um vínculo que contribuiu para que os entrevistados falassem com liberdade, opinando sobre o que eles achassem relevante a respeito do assunto. A entrevista é uma das técnicas básicas para a coleta de dados, na pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986):

> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário [...] (p.34).

Os responsáveis foram os primeiros a serem convidados para a entrevista, com intuito de dar mais subsídios para que se sentissem seguros quanto à pesquisa a ser realizada, o que possibilitou estabelecer um vínculo melhor com eles. As entrevistas foram realizadas em local adequado e reservado, com um responsável por vez, em dias diferentes e com duração de aproximadamente 50 min cada entrevista, totalizando 3h31min de conversa com os quatro responsáveis.

As entrevistas com as professoras e mediadoras das escolas “A” e “B” foram realizadas após a saída dos alunos para que os profissionais pudessem ter tranquilidade para responder as perguntas. O tempo total empregado na realização das entrevistas com as professoras e mediadora da escola “A” foi de 2h18min e com as professoras e mediadora da escola “B” totalizou 2h11min. A escolha do dia das

entrevistas foi feita conforme a disponibilidade das professoras e das mediadoras e, também, à medida que era estabelecido o vínculo com esses profissionais.

Os entrevistados foram informados e autorizaram, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 3 e 4), o uso do gravador para o registro dos dados das entrevistas. As transcrições das entrevistas foram digitadas e estão reunidas nos Apêndices2, 3,4 e 5 deste trabalho.

### *2.2.3. A pesquisa documental*

Para coleta de dados, utilizámos também a pesquisa documental. Nela, para Phillips (1974), são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (p. 187). A pesquisa documental foi realizada na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e nas duas escolas onde o estudo foi desenvolvido, procurando identificar e descrever os princípios norteadores e as propostas para atender às especificidades dos alunos com autismo matriculados na rede. Buscamos dados sobre os principais documentos normativos da SME, que estabelecem as diretrizes para a inclusão escolar de alunos com autismo, como as Leis Orgânica e Ordinária, resoluções e portarias, planilhas que indicassem o quantitativo desses alunos matriculados nos anos de 2012/2013 nas escolas públicas do município, além da modalidade educacional a eles oferecida. Também buscamos informações sobre os programas de formação continuada desenvolvidos com os professores que possuem alunos com autismo em suas classes.

## *2.3. Perfil das escolas onde o estudo foi desenvolvido*

De acordo com a pesquisa documental efetuada por meio doRegimento Escolar das escolas **A** e **B**e dastabelas referentes aos alunos da Educação Especial,disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, as escolas selecionadas para esta pesquisa estão localizadas na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), por apresentarem um número significativo de alunos com autismo participando de suas classes (regulare especial). Essas escolas serão

identificadas pelas letras **A** e **B,** visando preservar o direito ao anonimato dos profissionais, responsáveis e alunos que participaram deste estudo.

As escolas estão assim estruturadas: **Escola A -** Essa escola está localizada em um magnífico bairro do município do Rio de Janeiro, sendo considerado um dos mais importantes centros de comércio e serviços da Zona Sul da cidade. No entanto, existe um grande contraste social com a presença de uma significante favela, evidenciando as marcas das diferenças sociais na região. Os alunos são predominantemente de classe baixa e média baixa, muitos deles oriundos de escolas particulares, confirmando a atual tendência de migração de alunos de escolas particulares e demonstrando a entrada da classe média no ensino público. Possui três andares, sem elevador e sem rampas. Cada andar tem dois banheiros (um masculino e um feminino), mas não adaptados para alunos com deficiência. No térreo estão a secretaria, a direção, a sala dos professores, o refeitório, a cozinha, a despensa e um espaço pequeno para recreação dos estudantes, com um "parquinho" para os alunos da Educação Infantil. No segundo andar fica a sala de recursos, abastecida de materiais pedagógicos para atender às especificidades dos alunos com NEE, a sala de leitura, duas salas preparadas para alunos especiais (classes especiais) e mais quatro salas de aula. No terceiro andar há uma quadra, onde os alunos fazem Educação Física, teatro e atividades festivas, e mais seis salas de aula.

A escola funciona em dois turnos, abrangendo Educação Infantil (EI) e primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF). Possui quatro classes especiais de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (denominadas Classes de TGD), duas pela manhã e duas à tarde. A equipe é composta por professores da rede municipal - todos concursados -, merendeiras e agentes administrativos. A escola oferece 2 turmas de Educação Infantil, 8 turmas de Ensino Fundamental e 4 turmas de Educação Especial.

Elaboramos o quadro a seguir, para melhor ilustrar o quantitativo de alunos com autismo matriculados nessa escola no ano de 2013 e as classes nas quais eles estão distribuídos:

**Tabela 5: Distribuição de alunos com autismo matriculados no ano de 2013 na escola A**

| Classe em que estão inseridos | Turno | Diagnóstico | Nº Alunos |
|---|---|---|---|
| Classe Especial | Manhã/tarde | Autismo | 19 |
| Educação Infantil | Manhã | Autismo | 1 |
| 1º ano E. Fundamental | Manhã | Autismo | 1 |
| 1º ano E. Fundamental | Tarde | Autismo | 2 |
| 2º ano E. Fundamental | Tarde | Autismo | 1 |
| 5º ano E. Fundamental | Manhã | Autismo | 1 |
| **Total** | ---------- | ---------- | 25 |

Fonte: Escola **A**

É importante observar que, apesar do número significativo de matrículas de alunos com autismo na rede regular do município, o destino da maioria deles é a inserção na classe especial. São poucos os incluídos nas classes comuns, como mostra a distribuição desses alunos na escola A.

**Escola B** –Essa escola está localizada em um bairro luxuoso da cidade do Rio de Janeiro, mas que divide espaço com a maior favela do Brasil. É uma comunidade marcada pela violência e pelo tráfico de drogas, repercutindo no bairro de uma forma geral. O contingente populacional da favela está estimado em 70.000 habitantes, a maioria de trabalhadores que exercem suas funções no próprio bairro. São profissões de porteiro, vigias, pedreiros, garçons, empregadas domésticas, faxineiros, motoristas, dentre outros que abastecem o comércio e os serviços locais. A maior parte dos alunos são moradores da favela, predominantemente da classe baixa.

A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite e oferece as seguintes modalidades de educação: Infantil, composta pela creche (que atende crianças na faixa etária de seis meses a três anos); pré-escola (que atende crianças na faixa etária de quatro e cinco anos) e Jovens e Adutos, denominado PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). É uma escola considerada nova no bairro, pois foi inaugurada no ano de 2004.

Possui quatro classes especiais: duas de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (Classes de TGD), uma pela manhã e uma à tarde, e duas de

alunos com Deficiência Intelectual (Classes de DI), uma pela manhã e uma à tarde. No ano de 2013, foram matriculados 850 alunos, distribuídos em 23 turmas de Educação Infantil (sendo 3 dessas turmas destinadas a crianças de 3 anos - creche/horário integral), 4 turmas de Educação Especial e 8 turmas de Educação de Jovens e Adultos (manhã e noite).Além disso, recebe também, exclusivamente na Sala de Recursos, os estudantes com NEE que não estão matriculados na escola, mas moram nas redondezas, através do atendimento educacional especializado (AEE). Está equipada com laboratório de informática, salas de leitura, 19 salas de aula, 1 sala de recursos e demais dependências necessárias ao seu funcionamento, como: secretaria, direção, sala de professores, refeitório, cozinha, área aberta e coberta para recreação. A equipe é composta por professores da rede municipal, todos concursados, além de agentes educadores, agentes auxiliares de creche, merendeiras e agentes administrativos. Abaixo, o quadro demonstrando o quantitativo de alunos com NEE na escola e em quais classes estão distribuídos:

**Tabela 6: Distribuição de alunos com autismo matriculados no ano de 2013 na escola B**

| Classe em que estão inseridos | Turno | Diagnóstico | Nº Alunos |
|---|---|---|---|
| Classe Especial | Manhã/tarde | Autismo | 16 |
| 1º ano E. Fundamental - PEJA | Manhã | Autismo | 1 |
| 2º ano E. Fundamental - PEJA | Manhã | Autismo | 1 |
| 6º ano E. Fundamental - PEJA | Manhã | Autismo | 1 |
| **Total** | ---------- | ---------- | 19 |

Fonte: Escola **B**

Podemos observar que, assim como na escola **A**, na escola **B**são poucos os alunos com autismo incluídos nas classes comuns. É importante salientar que a proposta educacional do munícipio, segundo depoimentos das professoras, visa primeiro que os alunos com autismo sejam alfabetizados para depois incluí-los nasclasses comuns, o que justificaria o pequeno número de alunos com autismo presentes nessas classes.

### *2.4. Procedimentos para a recolha de dados*

Esta pesquisa teve início com a abertura de processos na Secretaria Municipal de Educação (SME) do município do Rio de Janeiro e no Comitê de Ética, para a aprovação do projeto de pesquisa. Na SME foi aberto o processo nº 07/002515/2012 e no Comitê de Ética o Parecer nº 110A/2012 (anexos 1 e 2). Após aprovação desses órgãos, fomos orientados pela SME a procurar a direção da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a fim de conhecer as escolas com maior número de alunos com autismo e pegar as cartas de apresentação, que deveriam ser entregues nas Unidades Escolares selecionadas. De posse das cartas de apresentação, buscamos as escolas indicadas pela 2ª CRE para iniciarmos as observações de campo, dando prosseguimento a pesquisa.

Os alunos das classes comuns das duas escolas foram selecionados, antecipadamente, pela coordenação da 2ª CRE, a partir dos critérios que apresentamos. Os das classes especiais, fomos conhecendo e, gradativamente, pudemos selecionar aqueles que se adequavam à pesquisa. O próximo passo foi entrar em contato com as famílias dos alunos selecionados para convidá-las a participar da pesquisa. Com a adesão dos responsáveis, pudemos iniciar a investigação. As entrevistas com as professoras da classe regular e especial e com as mediadoras (Apêndices 2, 3 e 4) foram realizadas à medida que os laços com elas iam se estabelecendo. Gradualmente, convidamos, também, os responsáveis para as entrevistas (Apêndice 5) em local adequado e reservado, com um responsável por vez. Toda dinâmica escolar observada foi sendo registrada num caderno separado para esse fim (diário de campo – Apêndices 1, e as entrevistas foram gravadas e transcritas (Apêndices 2, 3, 4 e 5. No tempo que estivemos nas escolas, realizamos, ainda, análise dos documentos disponibilizados pela direção, conforme metodologia descrita anteriormente.

### *2.5. Procedimento para a análise de dados*

Para apreciação dos dados da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, pois segundo Laville e Dionne (1999):

> Mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras, das fases que compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (p. 214).

Além disso, a análise de conteúdo possibilita ao pesquisador uma exploração qualitativa de mensagens e informações, conforme afirma Bardin (1977):

> [...] designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

A análise de conteúdo é uma forma de avaliação de coletas de dados flexível, permitindo uma apreciação crítica dos fatos apurados, para a construção e/ou reconstrução do significado de um determinado conteúdo. Laville e Dionne (1999) corroboram essa afirmação ao declararem:

> A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constituiu, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuança, de prudência crítica... (p.216).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pressupõe algumas etapas que devem ser seguidas para orientação do pesquisador quando da apuração dos dadoscoletados, que são: pré-análise, exploração do material ou codificação, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas etapas foram adotadas nesta pesquisa com a finalidade de promover uma melhor avaliação do material investigado. Assim, na fase de pré-análise foram transcritas as entrevistas gravadas com os profissionais da educação e os pais dos alunos selecionados;em seguida,foi realizada leitura do material obtido nas escolas, separandopara leitura os documentos relevantes à pesquisa e excluindo aqueles que não contribuíam para o aprofundamento do tema.Na segunda fase, exploração do material, fizemos a

estruturação da pesquisa, transformando os “dados brutos em unidades”(BARDIN, 1977) a fim de descrever as particularidadesdos conteúdos analisados. Dessa forma, na terceira fase, foi possível interpretar e sistematizar os dados, dando forma à pesquisa. A partir da leitura dos documentos obtidos nas escolas e de todo material produzido: transcrições das entrevistas, diário de campoe da troca de informações com os participantes da pesquisa foi possível organizar o trabalho tendo como eixo estrutural: a organização do trabalho pedagógico instituído nos documentos legais da escola para o atendimento ao aluno com autismo e a prática adotada nas classes regular e especial com esses alunos.

# CAPÍTULO 3 - A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A INCLUSÃO ESCOLAR

Com o objetivo de problematizar o atendimento educacional oferecido aos alunos com autismo, tendo como base a implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva, desenvolvemos esta pesquisa elegendo como local de coleta de dados duas escolas da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Assim, apresentamos a seguir informações sobre a rede, o que vem sendo desenvolvido pela Educação Especial eas legislações que garantem a entrada desses alunos nas escolas regulares de ensino.

## *3.1. Conhecendo a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*

A Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro possui a maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.004 escolas, 247 creches em horário integral, 98 Unidades Escolares que atendem na modalidade Creche, 200Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e outras 166 creches conveniadas. Com 42.174 professores, a SME atende 674.312 alunos, sendo 11.840 atendidos pela Educação Especial: 5.110 em classes/escolas especiais e 6.730 incluídos em turmas comuns(Rio de Janeiro, 2014).

É constituída por onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), cada uma responsável pelo gerenciamento das escolas de uma determinada região. No anexo 5estão relacionadas as onze CREs e os respectivos bairros de abrangência.

## *3.2. Curso Histórico da Educação Especial: a criação do Instituto Helena Antipoff*

A Educação Especial do município do Rio de Janeiro tem como marco inicial o ano de 1959. Nele, o cenário da educação foi alterado com o advento da Lei nº953, que atrela a assistência "ao excepcional à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através da Assessoria de Educação Especial. Quando, então, equipes técnicas de Educação Especial são criadas em todo o Município do Rio de Janeiro" (ALVES, 2012, p. 2). A partir de então, ações voltadas para alunos com deficiência foram implementadas, mas ainda tímidas e inexpressivas, diante da demanda

existente na época, até que, em 14 de agosto de 1974, foi criado o Instituto Helena Antipoff - IHA.

O IHA, baluarte da Educação Especial no município do Rio de Janeiro, iniciou sua gestão em 1975, apresentando um histórico voltado para a pesquisa e implementação de programas visando oferecer o maior número possível de oportunidades educacionais aos alunos com NEE, mas em condições precárias: tanto de recursos materiais como humanos. Percorreu um longo caminho, desenvolvendo ações e aprimorando os serviços oferecidos aos alunos com deficiência do município. Hoje ele é o responsável pelo acompanhamento escolar de alunos com deficiência, TGD e altashabilidades/superdotação que estão matriculados na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.Para promover o atendimento a esses alunos o IHA conta com a colaboração dos agentes de Educação Especial, que são os profissionais responsáveis pelos programas, pela orientação e condução dos alunos com NEE no âmbito de sua respectiva CRE e que trabalham sempre em parceria com o Instituto.

Alguns esforços que o IHA desenvolve para a garantia da inclusão escolar são: produção de conhecimento, metodologias e materiais didático-pedagógicos para o ensino dos alunos foco de interesse da Educação Especial, adaptação física e curricular das escolas com vistas ao pleno desenvolvimento do aluno. Além disso, o programa de formação continuada enfocando a inclusão escolar é um assunto da agenda do IHA, que tem como prioridade a capacitação de todos os envolvidos no processo de inclusão dos alunos com NEE. O Plano Nacional de Educação (2001/2010) enfatizava este aspecto ao declarar que "não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores (...) sejam preparados para atendê-los adequadamente"(BRASIL, 200l, p.65). Nesse contexto, é notório que a SME investe recursos para a Educação Especial no objetivo de promover a inclusão dos alunos com autismo nas escolas da rede. Os profissionais oferecem encontros de formação e ciclos de palestras e capacitações. Além disso, a equipe do IHA organizou um *site* onde disponibiliza várias informações e material interativo sobre inclusão, publicação de estudos e textos por área específica da deficiência, vídeos, DVD's, entre outras iniciativas. Essas são algumas ações desenvolvidas pelo município com vistas à garantia do atendimento escolar dos alunos com deficiência e no interesse de que a aprendizagem deles ocorra de maneira equitativa.

Os serviços oferecidos à população com deficiência que funcionam nas dependências do IHA são:

> **Oficina Vivencial de Ajudas Técnicas para a Ação Educativa** – atende aos alunos com deficiência física, paralisia cerebral e síndromes que acarretem comprometimento motor, analisando cada situação e produzindo recursos alternativos, que constituem adaptações de acesso ao currículo;
>
> **Oficina de Artes Plásticas** – possibilita a experiência estética, explorando recursos, instrumentos e técnicas convencionais e não convencionais, utilizando os conceitos da arte e seus elementos no trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, principalmente, com alunos cegos e de baixa visão;
>
> **Oficina de Ginástica** – desenvolve um trabalho de iniciação à prática da Ginástica Artística e acrobática, visando ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo a partir do conhecimento de sua estrutura corporal e suas possibilidades de movimento, valorizando sua autoestima e a conscientização de suas possibilidades;
>
> **Oficina de Teatro** – proporciona aos alunos com necessidades educacionais especiais o aprimoramento das capacidades de expressão, relacionamento, imaginação e percepção, ampliando as leituras do mundo, desenvolvendo as linguagens corporal, oral e escrita;
>
> **Oficina de Dança** – realiza um trabalho de expressão corporal e auditiva, possibilitando discriminação de diferentes sons e ritmos da música, a partir de um trabalho contextualizado e significativo;
>
> **Oficina de Música** – promove, junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, o conhecimento dos valores essenciais da música, seja na aprendizagem de um instrumento ou do canto, impulsionando o desenvolvimento e ampliando as possibilidades de inserção e de expressão cultural, assim como a modificação das estruturas afetivo-cognitivas;
>
> **Laboratório de Informática Educativa** – utiliza recursos da informática educativa para construir, sistematizar e ampliar conceitos, tanto específicos da Língua Portuguesa como genéricos do interesse do aluno, referentes ao mundo escolar ou veiculados pela mídia, a partir da exploração e da produção das diferentes linguagens;
>
> **Brinquedoteca –** lugar do "faz de conta", que valoriza brinquedos e atividades lúdicas, para que as CA desenvolvam a criatividade e se sintam esperados, confiantes e bem-vindos.
>
> **Centro de Transcrição a Braille** – destinado à elaboração e produção de materiais pedagógicos multissensoriais para as Classes Especiais, Salas de Recursos, Classes Regulares e Escolas Especiais que possuam alunos cegos ou com baixa visão;
>
> **Sala de Leitura** – espaço aberto para todos os profissionais e alunos da Rede Municipal para empréstimos de títulos, consultas e pesquisa. Possui um grande acervo, contando com livros de diversas áreas do conhecimento, sendo grande parte sobre a Educação Especial (ALVES, 2012).

O IHA tem um importante mandato na atuação com alunos com deficiência no âmbito das escolas da rede de ensino. Segundo seus dados, em 2013 foram matriculados na rede 743 crianças e adolescentes com autismo. Houve um aumento considerável desses alunos ingressando na rede em 2013, pois no ano anterior o número de matrículas foi 440. Estima-se que em 2014 haverá um aumento ainda maior, já que muitas famílias que mantinham os filhos na escola particular estão migrando para o serviço público, resultado das políticas públicas de inclusão. As tabelasa seguir ilustram o quantitativo de alunos com deficiência matriculadosnosanos de 2012 e 2013.

**Tabela 7: Alunos da Educação Especial - SME/RJ - 2012**

| ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 1ª CRE | 2ª CRE | 3ª CRE | 4ª CRE | 5ª CRE | 6ª CRE | 7ª CRE | 8ª CRE | 9ª CRE | 10ª CRE | CREJA | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AH - Altas habilidades/Superdotação | 6 | 25 | 9 | 29 | 18 | 0 | 35 | 25 | 27 | 18 | 0 | **192** |
| AU - TGD/Autismo | 19 | 55 | 28 | 59 | 40 | 16 | 76 | 54 | 57 | 36 | 0 | **440** |
| BV - Deficiência Visual/Baixa Visão | 7 | 25 | 17 | 33 | 30 | 17 | 33 | 37 | 34 | 26 | 0 | **259** |
| CT - Condutas típicas de síndrome | 49 | 130 | 134 | 223 | 107 | 92 | 140 | 107 | 184 | 129 | 1 | **1296** |
| DA - Deficiência Auditiva | 40 | 60 | 61 | 100 | 77 | 57 | 108 | 97 | 144 | 104 | 0 | **848** |
| DF - Deficiência Física | 60 | 114 | 96 | 136 | 90 | 98 | 201 | 186 | 133 | 146 | 0 | **1260** |
| DV - Deficiência Visual/Cegueira | 14 | 48 | 23 | 45 | 35 | 19 | 57 | 47 | 43 | 40 | 0 | **371** |
| MD - Deficiência Múltipla | 18 | 117 | 46 | 119 | 118 | 54 | 126 | 119 | 133 | 155 | 1 | **1006** |
| PS - TGD/Transtorno Desintegrativo da Infância(Psicose) | 5 | 17 | 9 | 25 | 16 | 11 | 39 | 29 | 29 | 18 | 0 | **198** |
| RM - Deficiência Intelectual | 180 | 347 | 362 | 825 | 407 | 306 | 621 | 470 | 751 | 568 | 4 | **4841** |
| SA - TGD/Síndrome de Asperger | 8 | 24 | 12 | 33 | 27 | 7 | 34 | 28 | 27 | 26 | 0 | **224** |
| SR - TGD/Síndrome de Rett | 5 |  | 8 | 27 | 16 | 7 | 28 | 22 | 25 | 15 | 0 | **153** |
| SU - Surdez | 7 | 18 | 9 | 20 | 19 | 9 | 30 | 21 | 28 | 20 | 0 | **181** |
| TI - TGD/Transtornos Invasivos sem outra especificação | 6 | 27 | 18 | 41 | 31 | 13 | 50 | 31 | 43 | 26 | 0 | **286** |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/RJ

**Tabela 8: Diagnósticos dos Alunos da Educação Especial - SME/RJ - 2013**

| Diagnósticos dos ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 1ª CRE | 2ª CRE | 3ª CRE | 4ª CRE | 5ª CRE | 6ª CRE | 7ª CRE | 8ª CRE | 9ª CRE | 10ª CRE | 11ª CRE | CREJA | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AH - Altas habilidades/Superdotação | 3 | 12 | 1 | 11 | 5 | 2 | 7 | 4 | 9 | 4 | 1 | 0 | **59** |
| AU - TGD/Autismo | 32 | 99 | 57 | 82 | 90 | 42 | 85 | 87 | 111 | 39 | 19 | 0 | **743** |
| BV - Deficiência Visual/Baixa Visão | 6 | 11 | 15 | 17 | 20 | 16 | 12 | 22 | 32 | 17 | 5 | 0 | **173** |
| CT - Condutas típicas de síndrome | 45 | 132 | 132 | 152 | 115 | 79 | 100 | 79 | 184 | 129 | 53 | 1 | **1201** |
| DA - Deficiência Auditiva | 39 | 34 | 50 | 58 | 82 | 55 | 84 | 81 | 110 | 82 | 20 | 0 | **695** |
| DF - Deficiência Física | 76 | 118 | 123 | 106 | 109 | 123 | 197 | 186 | 125 | 166 | 37 | 2 | **1368** |
| DV - Deficiência Visual/Cegueira | 5 | 26 | 13 | 16 | 17 | 13 | 28 | 18 | 22 | 22 | 4 | 0 | **184** |
| MD - Deficiência Múltipla | 14 | 109 | 51 | 110 | 122 | 51 | 113 | 108 | 127 | 161 | 56 | 1 | **1023** |
| PS - TGD/Transtorno Desintegrativo da Infância(Psicose) | 2 | 4 | 6 | 4 | 6 | 8 | 15 | 15 | 18 | 5 | 2 | 0 | **85** |
| RM - Deficiência Intelectual | 204 | 389 | 383 | 707 | 534 | 335 | 663 | 556 | 936 | 720 | 214 | 2 | **5643** |
| SA - TGD/Síndrome de Asperger | 6 | 11 | 8 | 16 | 17 | 4 | 13 | 8 | 12 | 9 | 5 | 0 | **109** |
| SR - TGD/Síndrome de Rett | 1 | 1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 0 | **24** |
| SU - Surdez | 1 | 5 | 5 | 2 | 5 | 2 | 7 | 3 | 32 | 5 | 1 | 0 | **68** |
| TI - TGD/Transtornos Invasivos sem outra especificação | 10 | 17 | 25 | 23 | 22 | 9 | 45 | 17 | 64 | 19 | 9 | 0 | **260** |
| Surdo-cegueira | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/RJ

### *3.3. Educação Inclusiva no município: aspectos legais*

No que se refere ao amparo legal, são vários os documentos que garantem a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas da rede. Na Lei Orgânica do Município, na seção referente à Educação, Art. 322, fala-se sobre o dever do município para a garantia de educação a todas as pessoas. No inciso VII são descritos os fundamentos gerais sobre o atendimento educacional para os deficientes

> **Art. 322 -** O dever do município será efetivado assegurando:
>
> **VII** - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência por equipe multidisciplinar de educação especial, mediante:
> **a)** matrícula em escola da rede municipal mais próxima de sua residência, em turmas comuns, ou, quando especiais, segundo critérios determinados para cada tipo de deficiência;
> **b)** integração, sempre que possível, nas atividades comuns da escola;
> **c)** oferta de equipamentos, recursos humanos e materiais nas escolas municipais, adequando-os, sempre, ao tipo de deficiência.

Outro documento importante que assegura a matrícula do aluno com deficiência nas escolas regulares é a Resolução SME nº 1.051, de 16 de dezembro de 2009, que no Art. 1ºdetermina que “os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento deverão ser matriculados em turmas comuns”.

Na análise dos documentos que reforçam a inclusão do aluno com deficiência citamos, ainda, a Resolução nº 1.074, de 14 de abril de 2010, que dispõe sobre o regimento escolar básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro e que, no Capítulo II, Art. 6º, inciso VI, garante o apoio da equipe do IHA aos professores com seus alunos inseridos na classe regular.

> **Art. 6º** A política de democratização desenvolvida na rede municipal deve assegurar a melhoria da qualidade de ensino e a valorização da escola pública, em todos os seus níveis e segmentos, e dos profissionais de educação mediante:
> **VI** – o acesso e permanência do aluno, garantindo-se atendimento especial e adequado ao aluno portador de necessidades educativas especiais, com o devido acompanhamento de profissionais capacitados, de acordo com as orientações do Instituto Helena Antipoff (IHA).

Nesse mesmo documento, é reforçada a matrícula na rede regular de ensino para pessoas com deficiência.Entretanto, admite-se como um dos critérios de escolha entre a classe especial ou a classe regulara decisão dos responsáveis.

> **Art. 40**. À criança ou jovem com deficiência será garantida a matrícula em classe regular ou especial dependendo da manifestação expressa dos responsáveis e, se necessário, de avaliação técnica da equipe do Instituto Helena Antipoff.

Desse modo, no ato da matrícula o responsável pelo aluno com autismo recebe um formulário onde deve assinalar sua preferência e intenção quanto à classe que seu filho deverá estudar.

A Portaria E/SUBE/CED nº 10, de 09 de outubro de 2012, estabelece os critérios para a organização de turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro para o ano letivo de 2013. A portaria estabelece a redução no quantitativo de alunos nas turmas mencionadas quando houver matrículas de CA com deficiência. Também, determina o ingresso do aluno com autismo nas classes comuns do contexto das escolas regulares, mas com ressalvas, conforme abaixo:

> **Parágrafo único**. As Unidades Escolares, os Ginásios Experimentais Cariocas, as Creches e os Espaços de Desenvolvimento Infantil receberão os alunos com deficiência, **transtornos globais do desenvolvimento** e altas habilidades/superdotação, levando em consideração, para a enturmação, a avaliação da E/SUBE/CED/IHA e a proximidade residencial e de faixa etária (grifo nosso).

A mais nova legislação do município sobre a educação de crianças e adolescentes com deficiência é a Lei Ordinária nº 5.554,de 16 de janeiro de 2013, que estabelece diretrizes para a inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim diz a lei:

> **Art.1º** As ações públicas de educação voltadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e/ou dificuldades de aprendizagem no âmbito do Município deverão observar as seguintes diretrizes:
>
> **I –** instituição da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica, preferencialmente em escolas regulares, **sem prejuízo, das escolas especiais ou classes especiais continuarem a prover a educação mais adequada aos alunos com deficiência que não possam ser adequadamente atendidos em turmas comuns ou escolas regulares**(grifo nosso).

Essa lei provocou discórdia entre educadores e sociedade e, principalmente, pais de alunos com deficiência mental, pois o direcionamento de estudantes para

classes e escolas especiais é considerado por muitos um marco da exclusão educacional. Ela é clara em não assegurar o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na classe regular da escola regular, tornando-se matéria de debate e mobilização de grande parte da população do Rio de Janeiro para que seja considerada inconstitucional.

### *3.3.1. A inserção do aluno com autismo na escola regular*

Quando a escola recebe alunos com autismo,aciona a equipe do IHA para que seja realizada uma avaliação multidisciplinar através de um grupo de profissionais especializados que, junto com os educadores da escola, decidirão a classe que melhor atenda as especificidades do aluno: classe regular ou especial. A Resolução SME n.º 1.051, de 2009,estabelece a maneira como deverá ocorrer essa avaliação e os procedimentos para a inserção do aluno nas diferentes classes:

> **Art. 2º** A avaliação das necessidades específicas dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento constituirá prioridade no início do ano letivo, com vistas à tomada de decisão quanto ao suporte necessário para a permanência com qualidade nas turmas comuns.
> **Art. 3º** A enturmação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento dar-se-á a partir de avaliação da equipe do Instituto Helena Antipoff (IHA).
> **Art. 4º** A transferência de alunos das classes especiais ou escolas especiais para turmas comuns poderá acontecer a qualquer momento do ano letivo, a partir de avaliação da equipe do Instituto Helena Antipoff (IHA), em parceria com a E/SUBE/CRE.
> **Art. 5º** Os alunos só serão enturmados nas classes comuns a partir da manifestação dos pais ou responsáveis.
> **Parágrafo único**. Os pais assinarão Termo de Formalização de sua decisão.

Na classe regular (proposta inclusiva), alguns desses alunos são acompanhados, além da professora regente, por uma mediadora, que é estagiária do curso de Pedagogia e contratada pelo município. Só terá acompanhamento com mediadora o aluno com autismo que a escola julgar ter impossibilidade deacompanhar a turma sem o auxílio de outra pessoa. Na classe especial, denominada classe de TGD, o aluno com autismo é atendido por uma professora com formação em Pedagogia.Tanto o professor da classe regular como o da classe especial recebe formação em serviço, capacitações,participa de seminários e ciclos de palestras organizados pelo IHA para atuar junto a esses alunos.

# CAPÍTULO 4 –APRESENTAÇÃO, ANÁLISEE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Hoje, a luta da população com autismo não é mais pelo ingresso nas escolas da rede regular de ensino, pois por lei ele já está garantido. A luta a ser travada é quanto à garantia de uma educação de qualidade, com métodos e propostas pedagógicas que favoreçam a inclusão desses alunos. Um projeto que considere as reais necessidades de cada sujeito e que ofereça apoio tanto aos alunos como aos professores, pois, os alunos com autismo necessitam de diferentes estratégias de ensino para assegurar o êxito na construção do conhecimento. Por isso, neste capítulo apresentamos a descrição e análise dos dados coletados nas diferentes modalidades de atendimento relacionadas aos estudos de caso, a fim de conhecermos o cotidiano e as opções de trabalho que estão sendo oferecidas a esses alunos.

Para iniciar a análise das informações colhidas nesta pesquisa de campo, optamos por descrever o relato das famílias sobre a história e trajetória escolar de seus filhos (Apêndice 5), pela relevância dos fatos e para a compreensão da opçãodo atendimento educacional experenciado por cada um deles. Através da história do percurso de cada aluno, tanto na visão familiar quanto na educacional, foi possível avaliar melhor o perfil de cada sujeito e as possibilidades de inclusão escolar oferecidas pela escola para ele. Em seguida à descrição dos casos, relatamos as informações recolhidas nas escolas regulares em que os alunos estudavam, apoiadas nas entrevistas com as professorase mediadoras (Apêndices 2, 3 e 4) enos documentos legais que norteiam as escolas na realização de um ideal comum: o atendimento educacional de qualidade para todos os alunos. Dessa forma, vamos conhecer como acontece o atendimento educacional no contexto das duas classes que atendem o aluno com autismo, classe regular e classe especial, nas duas escolas da rede regular de ensino do município do Rio de Janeiro.

### *4.1. Detalhamento dos Casos*

Todos os alunos que foram observados neste estudo tiveram sua identidade preservada, e por isso empregamos nomes fictícios para identificá-los na descrição dos casos. Optamos pelo uso de nomes ao invés de letras ou siglas por entender que elas atribuiriam um significado impessoal e de cunho técnico aos casos. Escolhemos nomes com as quatro primeiras letras do alfabeto: André, Bárbara, Carlos e Davi, e a apresentação dos alunos obedece à ordem alfabética.Em todos os casos, foi realizada uma entrevista com um dos responsáveis (nos casos analisados, a mãe ou a avó), que contaram a história de seu filho/neta e os percalços na busca por um "lugar" no espaço escolar.

#### *4.1.1. Primeiro Caso: Aluno André*

Neste primeiro caso, a entrevista foi realizada com a mãe do aluno André, que compareceu no dia e hora marcados, desejosa de contribuir para a pesquisa. Este é o caso do aluno da escola **A,** inserido na classe regular, e sua trajetória escolar encontra-se descrita na tabela abaixo:

**Tabela 9: Percurso escolar do aluno André**

| Modalidade de Atendimento/ Ano de Escolaridade | IDADE | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 5º Ano do E. Fundamental - Escola Municipal (classe regular ) | | | | | | | | | | | |
| Classe Especial - Escola Municipal | | | | | | | | | | | |
| Classe Especial - Escola Particular | | | | | | | | | | | |
| Educação Infantil - Escola Especial (particular) | | | | | | | | | | | |

André é filho único com história de gestação sem anormalidades. Nasceu de cesariana, com 4,5 kg e 52 cm. Teve aleitamento materno até os dois anos e

começou a andar com mais de um ano. Aos três anos, como era muito agitado foi encaminhado ao neurologista para avaliação. Segundo a mãe:

> André ficava movimentando o corpo de um lado para o outro, andava sem parar pela sala, como se tivesse ligado no 220 volts.Então o neurologista disse que ele era hiperativo e a partir de então começou a tomar Tegretol. Eu e meu marido ficamos muito preocupados, mas achamos que com o remédio que o neurologista passou ele iria melhorar (Apêndice 6).

Com o passar do tempo os pais e parentes foram percebendo que André era diferente das outras crianças, não era só hiperativo como havia afirmado o neurologista. Segundo a mãe, André não chorava, mesmo depois de ter se machucado muito ao cair, não falava e não brincava com as outras crianças.Mas falava sozinho,muitas vezes repetindo frases que tinha ouvido no rádio e na televisão. A mãe acrescenta:

> Ele não falava, evitava contato, batia com a cabeça na parede. Foi realizadoEEG, que constatou pequena disritmia. Meu filho, então, foi medicado com Carbomazepina e outros medicamentos. Mas só ficamos sabendo que ele era autista quando ele tinha oito anos.(Apêndice 6).

Sua sociabilidade foi sempre precária. Acompanhava a mãe na igreja, mas nunca fazia amigos. Sempre gostou muito de pintar e desenhar. Começou a estudar aos três anos na Educação Infantil de uma escola particular. Por causa da sua agitação,a mãe recebia muita reclamação da escola e, por não saber o que fazer, e muitas vezes envergonhada, ela não levava André à escola. Ela trabalhava numa conceituada empresa de seguros e previdência, ocupando um cargo de chefia. André ficava aos cuidados da avó e tinha toda a assistência: escola particular, atendimento fonoaudiológico e acompanhamento com neurologista particular. Segundo a mãe, André era muito inteligente e conseguiu se alfabetizar aos sete anos de idade, mas sempre na classe especial e com atendimento individualizado.Porém, quando o menino completou nove anos, a empresa no qual a mãe de André trabalhava pediu falência.Ela foi demitida,entrou em depressão e não voltou mais para o mercado de trabalho (neste momento do relato, a mãe começou a chorar copiosamente, demostrando seu sofrimento).

Continuando seu relato, a mãe de André contou que foi obrigada a colocar o filho na escola pública e, assim, André ingressou para a classe especial, numa escola da rede municipal:

> No dia que fui matricular meu filho na escola pública, a diretora da escola logo percebeu que André não era normal. Ela me chamou para conversar e me perguntou se meu filho era deficiente mental. Não sabia o que dizer, porque, na verdade, não sabíamos direito o que era ser autista, tinha algo de anormal nele, mas não achava que era deficiente mental. Então ela me disse que iria colocarAndréna classe especial.(Apêndice 6).

André era um menino inteligente e já alfabetizado, mas, segundo ela, não fazia objeção dele frequentar a classe especial, pois entendia que aquele era o melhor lugar para o filho. Mas, no início de 2011, a escola comunicou que André seria inserido na classe regular no ano seguinte, quando faria o5º ano do Ensino Fundamental.Em 2013, André era repetente do 5º ano do Ensino Fundamental e estava sem mediadora desde que havia ingressado na classe regular, em 2012. A mediadora deveria chegar em breve. Sobre essa mudança de turma, a mãe relatou:

> Acho muito bacana meu filho entrando na sala com os colegas que são normais. Mas não vejo que ele está aprendendo mais do que na classe especial. Ele não faz as atividades iguais as dos seus colegas, não vejo que ele mudou no comportamento, ele continua sozinho, no canto, não brinca com os colegas. Não sei, pode ser que eu esteja enganada, não é? Quem sabe as coisas vão mudar, quando vier a mediadora.(Apêndice 6).

### *4.1.2. Segundo Caso: Aluna Bárbara*

Este segundo caso é da aluna com autismo que está inserida na classe especial dos alunos com autismo da escola**A** desde fevereiro de 2010. A entrevista foi realizada com a avó dela, pois é a pessoa que cuida e tem a guarda da adolescente. A seguira tabela que ilustra sua trajetória escolar:

**Tabela 10: Percurso escolar da aluna Bárbara**

| Modalidade de Atendimento/ Ano de Escolaridade | IDADE | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Classe Especial (TGD) - Escola Municipal | | | | | | | | | | | | | |
| 2º Ano do E. Fundamental - Escola Municipal (classe regular ) | | | | | | | | | | | | | |
| 2º Ano do E. Fundamental - Escola Particular (classe regular ) | | | | | | | | | | | | | |
| 1º Ano do E. Fundamental - Escola Particular (classe regular ) | | | | | | | | | | | | | |
| E. Infantil - Escola Particular (classe regular ) | | | | | | | | | | | | | |

A avó de Bárbara cuida dela desde que ela nasceu. Ela conta que, quando a neta completou seis meses, a filha suplicou para que ficasse e cuidasse da menina para ela:

> Ela se ajoelhou e disse: “Mamãezinha, toma conta da minha filha que a senhora vai ter tudo, não vai faltar nada pra senhora, a senhora não vai precisar nem mais trabalhar”.(Apêndice 7).

Então ela largou o trabalho para cuidar da neta, pois viu que a filha não se importava e nem iria cuidar da criança:

> Desde que ela nasceu ela queria deixar a menina comigo. Aí, eu com pena dela, né, fiquei com a menina, saí do emprego e tudo.(Apêndice 7).

Quando perguntei sobre o pai de Bárbara, ela disse:

> Ela nunca quis me dizer quem era o pai. Eu perguntei muitas vezes, mas ela não respondia, dizendo que eu não tinha nada a ver com isso. Brigava e tudo comigo. Mas eu sabia que o pai era um vagabundo que ela tinha namorado. Cabra safado, que usava drogas e só queria saber de vagabundagem. (Apêndice 7).

Quando Bárbara completou um ano de idade a mãe conheceu um americano.Depois de dois meses casou-se com ele e foi morar em um apartamento de quatro quartos na zona sul do Rio de Janeiro. O marido tinha uma boa condição de vida, pagava todas as despesas da casa e da menina. Eles viveram juntos no Brasil por sete anos e, como a firma que o marido trabalhava no Brasil faliu, ele foi

chamado a voltar para os EUA. A mãe de Bárbara foi, então, para os EUA, deixando a filha com a avó, e se separando definitivamente da menina.

A avó conta que desde novinha a neta não parecia normal, mas o diagnóstico de autismo só veio aos seis anos de idade:

> A gente via que ela não era boa da cabeça, por isso, quando o neurologista disse que ela era autista, a gente nem estranhou.(Apêndice 7).

Mas a avó afirma que a neta só começou a demonstrar traços de autismo depois de um ano e onze meses, pois até essa idade ela tinha o desenvolvimento normal e, segundo ela, até falava algumas palavras como “água”, “leite”. A avó comenta:

> Minha neta era normal até quase dois aninhos, mas de repente ela parou de falar, gritava muito e ficava se jogando do carrinho. Levei a vários médicos, mas só depois de muito tempo, quando ela tinha seis anos, é que um médico me falou que era ela autista.(Apêndice 7).

A mãe de Bárbara casou-se novamente, teve outro filho, vive em São Paulo e não vê a menina há mais de quatro anos. A avó, que hoje tem a guarda definitiva da neta, precisou entrar na Justiça contra a filha, pois ela parou de ajudar no sustento da menina. Hoje, Bárbara recebe ajuda dos tios (os dois irmãos da sua mãe).

Desde muito cedo Bárbara estudou em escolas particulares, pagas pelo primeiro marido da sua mãe. Segundo a avó, eram escolas que davam suporte para as dificuldades que a neta apresentava. Ela conta que a menina melhorou muito nessas escolas, pois, além do pedagógico recebia, também, atendimento psicológico e fonoaudiológico. Segundo a avó:

> Todas as escolas eram regulares, mas com condições de receber alunos autistas. Bárbaramordia as pessoas, era agitada, pegava as coisas e jogava pra cima e, depois, parou.(Apêndice 7).

Entretanto, depois que a filha se separou do primeiro marido, ela foi obrigada a colocar Bárbara na escola pública.A trajetória de Bárbara nas escolas públicas foi muito difícil, pois as escolas só permitiam que ela ficasse um tempo muito reduzido, geralmente entre 45min e 1hora no máximo, e a avó tinha que ficar esperando. Também tinham que lidar com a demora na liberação de uma mediadora pela SME, o que fazia com que Bárbara ficasse muito tempo em casa aguardando. Muitas vezes a mediadora que chegava à escola, indicada pela SME, por não saber como

lidar com a menina, receosa e se sentindo despreparada, desistia e pedia para sair da escola. Muitas foram as experiências de exclusão descritas pela avó.Selecionamos uma delas como exemplo para nossa reflexão:

> Foi terrível, pior escola que ela já estudou. No início eu fiquei uma semana com a Bárbara dentro da sala de aula da classe comum. Depois a diretora veio e disse que Bárbara não podia subir, que ela tinha que ficar no pátio comigo até que viesse uma mediadora, porque não estava dando certo ela na sala de aula. Demorou um bom tempo até a mediadora chegar e, quando ela chegou, ela não levou Bárbara pra sala de aula, ficou com ela no pátio, igual eu estava fazendo. Aí eu falei assim pra diretora: "Vem cá, já tem mediadora pra ficar com a Bárbara? Por que ela vai ficar no pátio? Se tem uma pessoa pra ficar com ela na sala é pra ela estar na sala". Aí a diretora disse: "Mas vó, a Bárbara tem que aprender daqui debaixo, quando ela aprender, então, ela vai poder subir lá pra cima". Eu falei: "Minha senhora, a Bárbara já ficou na sala aqui comigo uma semana". Aí a diretora falou que ela não era normal que nem os outros. Aí ela ficou um ano lá em baixo no pátio. A Bárbara ficava no pátio com a mediadora, mas a mediadora não a levava para a sala [...] aí eu tirei ela de lá. (Apêndice 7).

Como mencionado, em todas as escolas públicas que Bárbara frequentou, na classe regular, só era permitido que ela permanecesse por até uma hora, tendo a avó que ficar aguardando no espaço escolar a sua saída. Quando ela foi encaminhada para a classe especial, as regras quanto ao tempo de permanência no espaço escolar continuaram as mesmas: no máximo uma hora por dia. Diante desse contexto, a avó afirma:

> Eu penso assim, criança numa sala especial, tudo bem, mas pelo menos que fique até o final com as outras crianças. Por que o que ela vai aprender em tão pouco tempo? De verdade, eu não vejo minha neta aprendendo muita coisa na escola pública não. (Apêndice 7).

Ao final da entrevista a avó de Bárbara expressou seu desejo de que a neta participasse da classe regular novamente,mas com o horário de entrada e saída igual ao dos demais alunos:

> Gostaria que ela ficasse na classe regular, porém cada aluno especial com uma mediadora e com o mesmo tempo de aula. Não entendo essa redução do tempo de aula dela. Minha neta nunca vai estudar igual aos outros? Por quê? Não entendo. Acho que ela iria aprender mais se estiver com crianças normais.(Apêndice 7).

### *4.1.3. Terceiro Caso: aluno Carlos*

O terceiro caso que apresentaremos a seguir é do aluno que está inserido na classe regular da escola **B**, a entrevista foi realizada com a mãe do aluno e sua trajetória está assim delineada:

**Tabela 11: Percurso escolar do aluno Carlos**

| Modalidade de Atendimento/ Ano de Escolaridade | IDADE | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 5º Ano do E. Fundamental - PEJA I (classe regular) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Classe Especial (TGD) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Período fora da escola | | | | | | | | | | | | | | | |

Carlos é um adolescente de 17 anos e está inserido na classe regular da escola **B** desde fevereiro de 2012. Ele temum irmão gêmeo, também com autismo, que frequenta a classe especial na mesma escola. Ele também tem mais dois irmãos (gêmeos) de 27 anos, que nasceram com um problema cardíaco denominado Tetralogia de Fallot[16], que os impossibilita de entrar no mercado de trabalho, ficando o sustento na dependência dos pais, e uma irmã de 32 anos que conseguiu terminar a faculdade de Sociologia e está trabalhando. O pai de Carlos évigia e trabalha à noite, e a mãe é empregada doméstica e trabalha na mesma casa de família há 19 anos. Por isso, ela conseguiu liberação para ficar dois dias da semana em casa para cuidar dos filhos com autismo. Nos dias em que a mãe está trabalhando, o pai e os outros irmãos (os gêmeos de 27 anos) cuidam dos gêmeos autistas.

A mãe conta sobre sua gestação, que se deu aos 39 anos, e de como ficou triste e deprimida quando soube que teria novamente gêmeos. Por ser católica, ela disse não ter tido coragem de abortar as crianças, mas pedia, diariamente, a Deus para levá-los. Suas palavras em relação à gravidez foram:

> Fiquei muito triste quando soube que estava grávida, aos três meses de gestação, e mais ainda quando, com cinco meses, soube que eram gêmeos. Pedi para que Deus me levasse junto com meus filhos. Queria morrer de verdade.(Apêndice 6).

Todos na família a culpavam pela gravidez e diziam que as crianças poderiam vir com algum problema em razão da sua idade. Foi uma gestação sofrida, tensa, de brigas constantes. A mãe lembra:

[16]Conforme Silva [20--], a Tetralogia de Fallot é um defeito cardíaco congênito(problema com a estrutura do coração presente no nascimento) que envolve quatro anormalidades: defeito do septo ventricular, estenose pulmonar, hipertrofia do ventrículo direito, aorta deslocada. Juntos, esses quatro defeitos significam que sangue suficiente não é capaz de alcançar os pulmões para obter oxigênio, de modo que sangue pobre em oxigênio flui pelo corpo.

> Eu já tinha dois filhos gêmeos com problemas, nossa vida era muito difícil. Não tive o apoio de ninguém. Meu marido se afastou de mim. Eu chorava todos os dias.(Apêndice 6).

Quando Carlos tinha dois anos de idade, ela percebeu que havia algo de errado, pois ele não falava. Mas, mesmo falando com o pediatra da sua preocupação, ele dizia que era normal. De tanto insistir, conseguiu um encaminhamento para o neurologista, mas o diagnóstico de autismo só veio quando eletinha 5 anos. Ela diz que quando chegou a época de matricular o filho na escola deu-se início a uma verdadeira*viacrucis*, pois as escolas não aceitavam Carlos alegando não estarem preparadas para recebê-lo. Algumas escolas diziam que só poderiam ficar com ele se alguém da família ficasse na escola para acompanhá-lo desde a entrada até a hora da saída. A mãe relata:

> Como não podíamos ficar na escola com nosso filho, pois tínhamos que trabalhar, ele ficou em casa até os 10 anos sem estudar. Ficava fechado dentro de casa o dia todo. Aprendeu a ler com as revistinhas da Turma da Mônica que eu trazia da casa onde trabalhava.(Apêndice 6).

Ao ingressar com 10 anos na escola, Carlos foi encaminhado para a classe especial, e, segundo a mãe, foi bem aceito por todos, pois o filho não era agressivo com as outras crianças. Em 2012, a escola comunicou que Carlos seria transferido para a classe regular, pois já estava alfabetizado e poderia acompanhar a turma, no processo de inclusão. A família ficou animada, mas, com o passar do tempo, perceberam que o filho ficava à margem do que era realizado na turma. Sobre isso a mãe traz o seguinte relato:

> Era melhor na classe especial, porque há um trabalho individualizado. A professora se dedica mais ao aluno. Não vejo nada sendo feito com meu filho, nenhuma atividade, e eu vejo que ele não se sente satisfeito.(Apêndice 6).

A mãe disse que o pai também sentiu a diferença e comentou em casa:

> Sempre via meu filho com um jogo, um livro. Na regular não vejo ele fazendo nada. Na classe especial tem mais recursos: tem brinquedos, jogos, televisão, computador.(Apêndice 6).

A mãe é categórica ao afirmar que não vê a professora da turma fazer nenhum esforço para que seu filho participe da aula com os outros alunos. Ela diz assim:

> Meu filho entra na sala e vai para a última carteira. Quando a mediadora está, é ela que recebe e fica com ele. Já fiquei sabendo que ele dormiu, várias vezes, na carteira, e ficou dormindo por muito tempo. Não sei que inclusão é esta.(Apêndice 6).

A mãe terminou seu relato dizendo que percebe que o filho não gosta desse novo espaço escolar e que sente falta da classe especial.

### *4.1.4. Quarto Caso: Aluno Davi*

Agora iremos conhecer o último caso desta pesquisa. Trata-se do aluno Davi, que está inserido na classe especial da escola **B** desde julho de 2013. A entrevista foi realizada com a mãe, pois o pai não vive com eles, tornando difícil sua presença na escola, além do fato de que, segundo a mãe de Davi, ele não poderia faltar ao trabalho. A Tabela que se segue apresenta o seu percurso escolar:

**Tabela 12: Percurso escolar do aluno Davi**

| Modalidade de Atendimento/ Ano de Escolaridade | IDADE | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| Classe Especial (TGD) - Escola Municipal | | | | | | | | | | | |
| 3º Ano do E. Fundamental - Escola Municipal (classe regular ) | | | | | | | | | | | |
| Período fora da escola | | | | | | | | | | | |
| 2º Ano do E. Fundamental - Escola Municipal (classe regular ) | | | | | | | | | | | |
| 1º Ano do E. Fundamental - Escola Municipal (classe regular ) | | | | | | | | | | | |
| E. Infantil - Escola Municipal (classe regular ) | | | | | | | | | | | |

Davi é filho único de mãe solteira. A mãe engravidou quando namorava há pouco tempo o pai do menino, e conta que não teve uma gestação tranquila porque brigava muito com ele. Diz não ter feito pré-natal, pois não sabia que estava grávida.

Quando foi ao médico, porque estava sentindo dores (eram as contrações), já estava passando da hora da criança nascer. O parto foi normal e ela tinha, na época, 29 anos. Ela conta que precisava trabalhar e que, por isso, Davi ficou sob os cuidados da avó, sua mãe. Segundo ela, por ficar pouco tempo com o filho, não percebeu que ele estava tendo um desenvolvimento diferente das outras crianças. Foi a avó que notou que havia algo errado com o neto. Segundo a mãe de Davi:

> Minha mãe percebeu que ele não brincava com as outras crianças, sempre destacado. Ele não era agressivo, mas nunca brincava com o grupo.(Apêndice 7).

> Aí minha irmã foi em uma clinica particular e a médica olhou ele e já passou medicamento para ele, remédio controlado. Foi essa médica particular quem deu o laudo com cinco anos. Disse que ele era autista “na lata” e eu nem sabia o que era isso.(Apêndice 7).

Davi toma medicação desde os cinco anos, o que, segundo a mãe, é por causa da agitação. Ela relata que à noite ele só dorme bem por causa da medicação. Desde que entrou na escola Davi ficou em classe regular, mas com muitas dificuldades. De acordo com a mãe:

> Ele começou na escola **F** e ficou numa turma normal, mas não tinha nem como, coitado. Na escola não tinha reclamação dele, mas eu tinha que ficar lá. A professora não tinha tempo pra ele e as estagiárias que aparecia não ficava. Passei um sufoco com ele, tinha dia que ele não queria ir, não queria ficar na sala, eu tinha que ficar lá sempre esperando, porque ele só ficava um tempo lá. Aí eu falei com a professora dele que não dava mais não. Apareceu mais de quatro estagiárias e ninguém ficou com ele. Aí eu comecei a correr atrás de vaga pra ele em outra escola. (Apêndice 7).

A mãe conta que queria colocar Davi na classe especial, mas não conseguia, pois as escolas próximas a sua casa não tinham classe especial. Isso se deve ao fato do município ter terminado com muitas classes especiais, depois da implementação da proposta de educação inclusiva na rede. Segundo ela, o filho não aprendia nada e a escola promovia-o de ano mesmo assim. Nessa jornada, ela deixou Davi em casa sem estudar por um ano. A mãe relata:

> Ele não fazia nada, não fazia nada, não aprendia nada e a escola ainda passava ele de ano. [...] Depois, eu tirei ele da escola, deixei ele sem estudar um ano inteirinho, tava cansada. Mas ele não podia ficar em casa sem estudar, aí eu matriculei ele em outra escola perto da minha casa, também. Mas lá não tinha classe especial, e começou tudo de novo (Apêndice 7).

Depois de um ano sem estudar, a mãe matriculou Davi na esperança de conseguir uma mediadora que ficasse com ele, mas isso não aconteceu. De acordo com ela:

> Nessas escolas que ele estudou ele ficava agitado demais, não dava pra ele lá. Ele não fazia nada, não fazia nada na turma, nada, nada, nadinha, não conseguiu aprender a escrever nem o nome dele. Ele ficava nesse colégio sentado na turma sem fazer nada. Ele chegava lá e queria ir embora. Ficava à toa o tempo todo (Apêndice 7).

A tia de Davi procurou o Instituto Helena Antipoff e conseguiu uma vaga para ele na classe especial. Ele está frequentando essa classe há seis meses e sua mãe não quer mais que ele saia de lá. Durante a entrevista ela sempre afirmava sua insatisfação com as experiências que seu filho vivenciou na classe regular e a impossibilidade de que ele viesse a se desenvolver nela. Para a mãe:

> Ele tá pouco tempo aqui, a professora já falou, depois que ele acostumar ele vai ficar sozinho, eu vou poder deixar ele aqui e ir pra casa. Aqui ele está fazendo atividades no papel. Aqui a professora dá atenção a todos eles e ele necessita de alguém mais próximo. De tudo que eu vi com outras crianças como meu filho na classe normal, não tem como essas crianças estudarem assim. Tem que trabalhar com essas crianças com outras iguais a elas. Não tem como os autistas ficarem em uma sala com crianças normais (Apêndice 7).

### *4.2. OAtendimento ao aluno com autismo*

A escolarização e o processo de inclusão de alunos com autismo tem sido uma tarefa árdua e um desafio constante para a Educação. É fato que a inclusão desses alunos causa impacto e, por vezes, angústia em muitos professores. Mas a escola é um espaço de possibilidades ilimitadas para o desenvolvimento das competências do aluno com autismo e, para muitos deles, é o único lugar de convivência social. A seguir, vamos analisar algumas ações e práticas pedagógicas desenvolvidas, tanto na classe regular como na classe especial, com o objetivo de conhecer as estratégias que orientam o atendimento educacional prestado aos alunos nas duas escolas,“**A**” e “**B**“, da rede municipal do Rio de Janeiro.

### *4.2.1. Na Classe Regular*

Nas observações realizadas na classe regular das escolas **A** e **B** foi possível constatar várias barreiras para que o aluno com autismo possa se desenvolver com os seus pares, visto que desconsideram suas limitações e especificidades em sala de aula. A começar pela disposição do mobiliário na sala: o número de carteiras e a forma de organização das mesmas limita a movimentação desses alunos, não oferecendo espaços de exploração e não permitindo, ainda, a realização de atividades de mesa em grupo.

Na Escola **A** os alunos da classe regular ocupavam carteiras individuais, enquanto que na Escola **B** eles sentavam em dupla, pois as carteiras eram de dois lugares (ver Figuras 6 e 7).

**Figura 6 - Sala de aula da classe Regular da escola A**

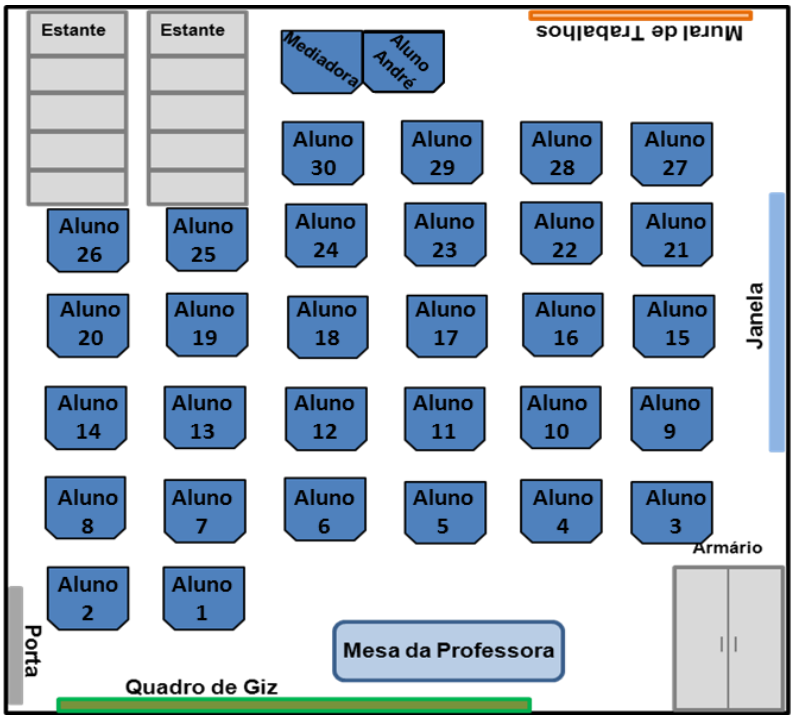
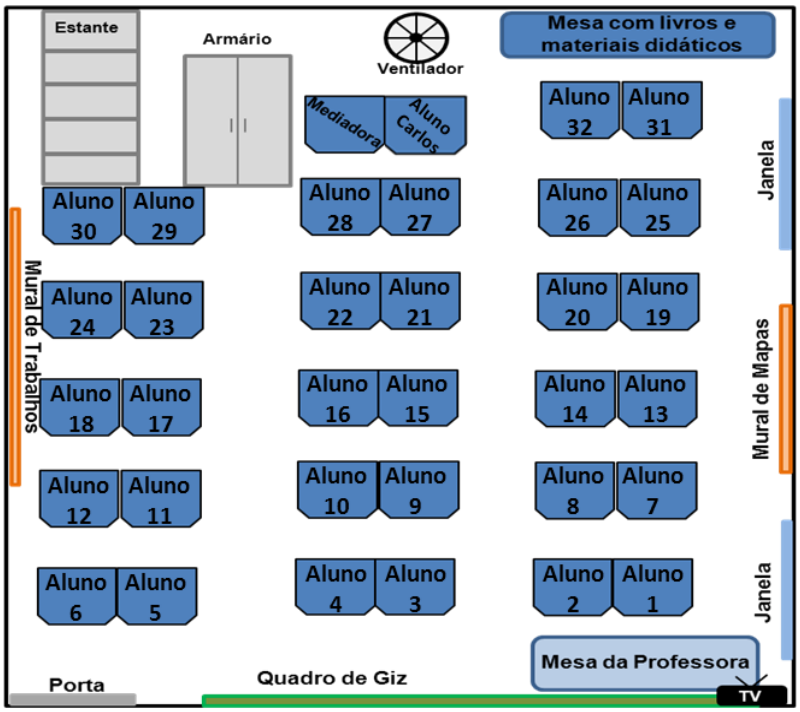


**Figura 7- Sala de aula da classe regular da escola B**




Na escola **B**, os alunos sentavam em dupla, cada um com um colega, eCarlos ficava com a mediadora ao seu lado o tempo todo.Na escola **A**, apesar das carteiras serem individuais, a mediadora, também ficava ao lado de André. Mas, antes da chegada da mediadora, André sentava sozinho (o aluno ingressou na classe regularno início do período letivo de 2012 e ficou sem mediadora até março de 2013). Com relação ao lugar ocupado pelos dois alunos com autismo na classe regular, tanto na escola **A** como na **B** eles ocupavam as últimas carteiras, sentados ao fundo da sala. No caso desses alunos, o lugar ocupado fortalecia a exclusão, dificultando a interação e socialização com os demais colegas da turma. Glat (2000) relata que é a partir do significado que as pessoas têm a respeito dos sujeitos com deficiência que se estruturam e estabelecem as relações com eles. Ela cita que:

> [...] não se pode pensar a questão da segregação ou integração dos deficientes sem se analisar o tipo de relação que as pessoas de modo geral estabelecem com eles e os fatores psicológicos que influem nessa relação. [...] a segregação dos deficientes é um processo que acompanha todo o desenvolvimento da humanidade (GLAT, 2000, pp. 35,55).

Outro fator observado nessas classes, desfavorável à inclusão do aluno com autismo, foi o número de alunos matriculados na turma, impedindo a atuação do

professor regente junto aos mesmos. A classe regularna qual o aluno André estava inserido tinha 32 alunos, e a deCarlos,30 alunos. Por esse motivo, alguns dos entrevistados acreditam que o aluno com autismoestaria mais assistido se inserido numa classe especial, onde o número de alunos é menor.

Sintetizamos abaixo a rotina dos alunos observados nas classes comuns das escolas **A** e **B**, a fim de analisarmos sua inserção nas mesmas:

Escola **A**– Descrição da rotina: O aluno André chegava e se dirigia para seu lugar no fundo da sala e, quando a mediadora estava presente, ela ficava ao seu lado. Mas, quando ela não estava, ele ficava sozinho (André ficou muito tempo aguardando a chegada de uma mediadora, por isso já estava acostumado a ficar sozinho) e se distraía com uma caneta que movimentava entre os dedos, ficava em silêncio observando os colegas ou folheando um livro. Nunca conversava nem fazia parte dos grupos de colegas da classe. Nas aulas, sua participação era nula e, antes da mediadora chegar, não realizava as atividades propostas pela professora, ficandoà margem do que era realizado na sala de aula (Apêndice 1). Infelizmente, a vinda da mediadora não alterou a relação de André com a turma e com a professora regente.

Durante as aulas, ouvia-sesempre a professora dizer que não era possível realizar nada com André sem uma mediadora. Ela reclamava também do número de alunos na sala. Segundo ela:

> É uma inclusão que não existe, é um verdadeiro abandono. Gostaria de poder realizar trabalhos em grupos, dar atenção individualizada a cada um para poder estimular André a participar das aulas, mas isso é inviável na realidade que lidamos: turmas cheias, alunos agitados, problemáticos e mais um aluno com autismo, com questões tão complexas de comportamento e aprendizagem(Professora escola **A** - Apêndice 2)

Escola **B**–Descrição da rotina: Ao chegar à classe Carlos era conduzido pela mediadora ao fundo da sala e ficava com ela o tempo todo. A mediadora sempre conversava com ele, perguntando sobre sua família e o que fez em casa, como por exemplo: Como vai sua mãe? Ela foi trabalhar hoje? O que você fez em casa, viu televisão? Ouviu música? E a todas as perguntas Carlos respondia, sem demonstrar interesse, com monossílabos: sim/não. A aula era iniciada, mas Carlos não era incluído nela e parecia sempre apartado do que estava sendo estudado. Houve ocasião em que Carlos permaneceu de cabeça baixa, cantando baixinho. Muitas vezes, dormiu até a hora do lanche da manhã, quando, então, era acordado pelos

colegas para lanchar. Os colegas, por serem mais velhos, davam assistência a ele quando necessário. Em várias ocasiões, pudemos observar que o aluno ficava com a mochila nas costas até à hora do lanche e ninguém percebia isso. Observamos que havia momentos em que a mediadora estava ao seu lado, mas não interagia com ele, parecia que estava ali só para contê-lo, para não atrapalhar a aula. Essa constatação se deu a partir da observação da postura edas falas tanto da mediadora como da professora regente:

> Em geral Carlos gosta de ficar cantando e aí eu fico do lado dele para que ele não se exceda e atrapalhe a aula (Mediadora Escola **B**-Apêndice 4)

> Carlos tem uma mediadora e se a aula é uma aula de muita concentração e que o Carlos não aproveita, nem participa, mas atrapalha, ela dá uma volta que também vai ser útil. Ela mostra o Departamento Médico pra ele, é construtivo, também (Professora escola **B**-Apêndice 2)

Às vezes, Carlos ficava inquieto, levantava e falava alto frases soltas e, aparentemente, descontextualizadas. Nesses momentos, a professora solicitava à mediadora que o levasse para passear, “pois estava atrapalhando a aula”. Ela, então, levava Carlos para o pátio, onde ele ficava andando em círculos e falando sozinho. Geralmente, só retornava à sala depois do recreio.

A mediadora, muitas vezes, oferecia atividades diferenciadas para o aluno, no período que a professora regente estava apresentando o conteúdo do dia para a turma. Entretanto, eram atividades de pintura, de palavras cruzadas, o que mantinha Carlos ocupado, mas que não tinham relação com o conteúdo apresentado.

Quando perguntamos sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas por Carlos e sobre as adaptações curriculares as respostas foram:

> Como o Carlos não tem esse filtro social que eu e você temos, apesar de eu não amar Geografia, mas eu vou estudar porque é bom para o meu currículo, pra minha cultura geral, o Carlos não tem esse conceito de que eu vou estudar porque é bom para minha cultura geral, pessoal.Ele se dá ao luxo, pelas limitações dele, de escolher o que ele quer, então eu respeito os interesses dele. Ele adora revistas e jornais.Eu tenho caixas e revistas disponíveis ali o tempo todo e ele sabe que pode utilizar na hora que ele desejar.Eu tenho livro de leituras variadas, livros de leitura adicional para aqueles temas que estão disponíveis ali, e ele já esta sabendo. Então todos os materiais e equipamentos aqui estão disponíveis pra ele. A gente respeita os interesses dele (Professora Escola**B**- Apêndice 2).

> Trago algumas atividades de casa para ele pintar, para desenvolver a escrita, pois ele já sabe ler, mas tem dificuldade em escrever, e quando a professora percebe que Carlos pode desenvolver determinada atividade que

> ela vai dar para a turma, ela entrega a atividade pra ele também (Mediadora Escola**B**- Apêndice 4).

Conforme descrição das rotinas acima, a partir das observações de campo (Apêndice 1), das falas da professora e da mediadora (Apêndices 2, 3, e 4), pudemos observar que não existe uma prática pedagógica voltada ao aluno com autismo, ficando a cargo da mediadora a tarefa de acompanhar, ensinar e "conter" o aluno para que a aula possa decorrer sem intercorrências.A professora regente não se sente responsável pelo aluno com autismo e espera que ele se adapte à escola e não o contrário, afirmando o conceito baseado no princípio da integração. São muitos os efeitos positivos das recentes políticas dirigidas à expansão da Educação Inclusiva no nosso país. Entretanto, as escolas não correspondem, ainda, de forma efetiva ao aspecto acolhedor do discurso da inclusão.

Nas duas escolas, as aulas que as professoras regentes elaboravam não contemplavam os alunos com autismo, pois, as aulas eram apresentadas sem nenhum tipo de adaptação curricular e a participação desses alunos não era estimulada.

A partir das entrevistas realizadas(Apêndices 2, 3, e 4), pudemos perceber o que pensam as professoras da escola **A** e **B** sobre adaptações curriculares:

> Às vezes eu não tenho mesmo condições de estar ali pertinho do André, por conta do número de alunos em sala. Então, não dá pra chegar pertinho dele e ver qual é a dificuldade maior que ele tem e poder ajudá-lo. Tem dia que isso é possível, mas na maioria é muito difícil. Então eu oriento a mediadora para elaborar algumas atividades mais simples e que tenham relação, mas nem sempre é possível, com o conteúdo que vou trazer pra turma. Eu sei que não é o ideal, mas é o que está sendo possível fazer (Professora escola **A,** Apêndice2).

> Então veja só, aqui no EJA o nosso currículo já é mais do que adaptado. Eu não estou tratando eles como alunos do quinto ano formalmente. Um aluno do quinto ano formal ele ia tá fazendo outras leituras e outras interpretações e outras aulas de gramática que não faz aqui. Meu aluno está aqui no quinto ano, mas ele é recém-alfabetizado. [...] Na inclusão você pode ter x horas de inclusão, conforme a aceitação e a desenvoltura da criança e você não precisa mudar currículo, mudar conteúdo por conta disso, você dá sua aula regular se aquela criança acompanhou 10% ótimo, se acompanhou 20% ótimo, se acompanhou 30%, se ela receptou 90% da sua aula, excelente. Agora se você perceber problema motor nele, aí você adapta o equipamento, você pode pegar um lápis e adaptar a pegada do aluno, mais grosso, mais fino, isso é adaptação. Você adapta um leitor pra ele, você adapta uma caneta, você adapta um pincel. [...] A limitação física em geral precisa de adaptador: leitores para quem é baixa visão, pra quem é cego o braile e por aí vai (Professora escola **B,** Apêndice2).

Como pudemos constatar, as adaptações curriculares não fazem parte da agenda das professoras regentes, não existe planejamento colaborativo com a mediadora e uma das professoras entende que não é necessário haver adaptação do currículo, cabendo ao aluno assimilar o que for possível para ele.

Fazer adaptações curriculares para alunos com autismo não é tarefa fácil, mas é preciso entender o que elas significam, pois não se trata de simplificar e reduzir conteúdos, e, sim, dar significado aos mesmos, possibilitando a participação dos alunos a fim de que alcancem a aprendizagem. A esse respeito Carvalho (2003, p. 78), afirma que as adaptações curriculares são as “estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem dos alunos”, ou seja, é a habilidade do professor em preparar o currículo já existente considerando o ritmo e características de cada aluno. Sobre a importância que as adaptações curriculares têm para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos com autismoinseridos nas classes comuns, o que verificamos é que no cotidiano escolar é muito difícil ver adaptações na programação das atividades elaboradas pelas professoras regentes a fim de atender às necessidades desses alunos incluídos na turma. Para fazer adaptações eficazes o professor precisa conhecer seu aluno, estar atento às suas necessidades e elaborar propostas de trabalho que atendam as especificidades de todos. Elas constituem uma ferramenta importante no trabalho com alunos incluídos, sendo imprescindíveis para garantir o progresso e a permanência deles na rede regular de ensino. São ajustes realizados no decorrer do trabalho em sala de aula, diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Elas devem ser utilizadas, também, como forma preventiva, possibilitando que o aluno com necessidades educacionais especiais compreenda de forma clara o está sendo construído e estudado no seu grupo (Goffredo, 2007). O currículo não pode ser rígido, pois é "um terreno de produção no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação". (Silva, 2001, p.28).

Ao longo do tempo, a presente pesquisa revelou que as professoras da classe regular acreditam que o sucesso na inclusão de alunos com autismoestá diretamente ligado ao trabalho que as mediadoras oferecem a eles, muito mais do que nas adaptações curriculares ou na vivência deles com seus pares, possibilitada, exclusivamente, nas experiências cotidianas de inclusão, como demonstram as falas destacadas:

> Eu não vejo como um professor com uma classe de trinta alunos, por exemplo, dar ao aluno com autismo a atenção que ele necessita.Isto é irreal, a não ser que a classe tivesse dois professores e que um se ocupasse disso, mas não é nossa realidade (Professora escola **A,** Apêndice2).
>
> O trabalho com aluno com autismo é super válido, eles são super capazes. É totalmente possível e o resultado pode ser além do que a gente espera. Entretanto, nós precisamos de recursos, de ajuda e de profissionais para acompanhar o aluno com autismo (mediadoras) capacitados. Senão o trabalho não acontece (Professora escola **B,** Apêndice2)..

É importante frisar que, a despeito de todos os entraves encontrados nas escolas,os quaisdificultam a inclusão do aluno com autismo, não podemos ignorar as dificuldades concretas que a escola enfrenta, cotidianamente, e que se tornaram maiores ainda a partir da entrada maciça de alunos com deficiências mais graves nas classes regulares. Essa situação pode ser confirmada nas falas recorrentes dos profissionais das duas escolas:

> Percebo que existe um esforço sobre-humano de nós professores, da direção, para que esses alunos incluídos sejam o melhor atendido possível. Isto não significa que a gente faça o perfeito, não é o perfeito, porque a gente não consegue. Mesmo com o mediador existe a dificuldade, existe muita dificuldade. Então, eu vejo um esforço sobre-humano das pessoas aqui dentro, em trabalhar esta inclusão (Professora escola **A,** Apêndice2).
>
> Precisamos de infraestrutura para poder trabalhar, pra poder colocar esta lei em prática, pra ela realmente estar em vigência de forma que beneficie a todos, até a própria criança que não é especial, porque, sem isso, é inviável o trabalho com esses alunos. (Professora escola **B,** Apêndice2).

Os alunos incluídos na classe regular também participavam das aulas de Educação Física, mas de forma inconsistente. As aulas eram direcionadas ao restante da turma e o aluno com autismo ficava à margem do trabalho, conforme pode ser observado nas transcrições do diário de campo, no Apêndice 1.

### *4.2.2. Na Classe Especial*

As duas salas da classe especial da escola **A** e **B** são amplas, organizadas a partir de “cantinhos de interesse”, ou seja, pequenos espaços com a distribuição de diversos materiais como livros, brinquedos, jogos e outros objetos à disposição dos alunos, para que possam circular explorando os itens expostos em cada canto.

**Figura 8- Sala de aula da classe especial da escola A**

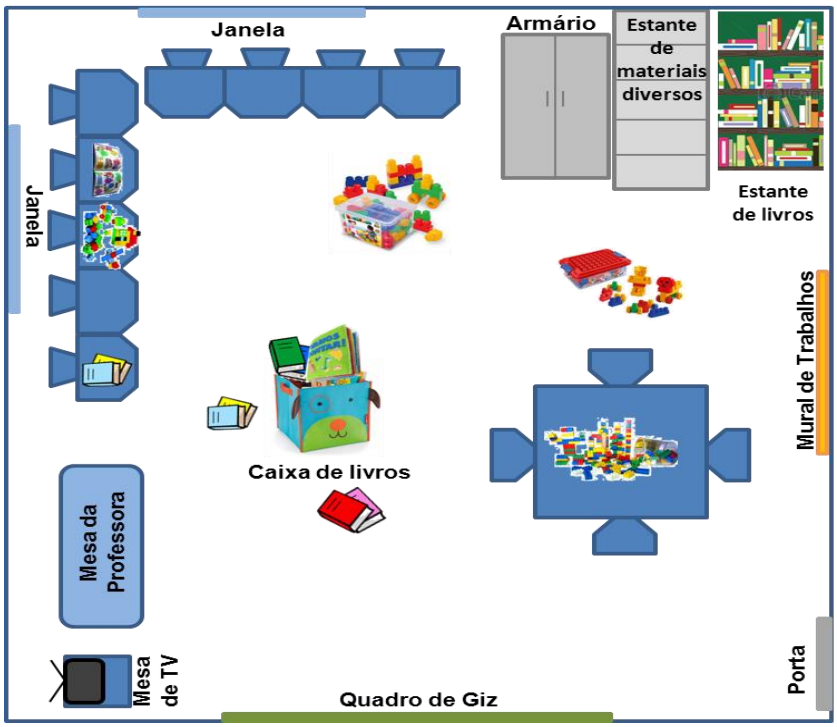
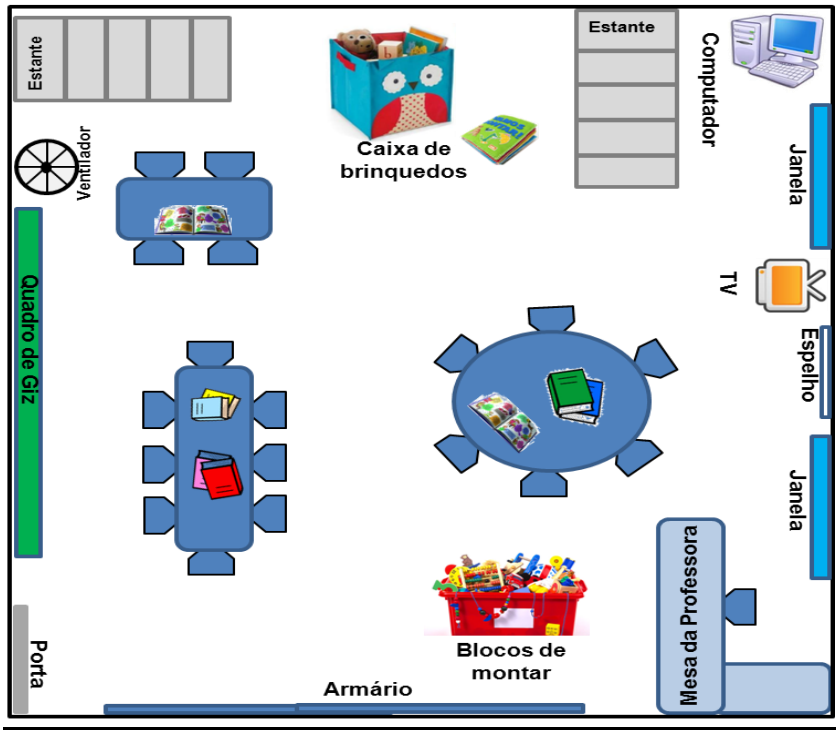



**Figura 9- Sala de aula da classe especial da escola B**



As salas possuem diversos materiais pedagógicos, com uma variedade de livros de história, revistas, jogos, DVD de música e desenhos/filmes, entre outros. Além disso, há computador, aparelho de televisão, aparelho de som e um espelho grande fixado na parede.Num ambiente alfabetizador, as salas possuem também murais apresentando o conteúdo que está sendo desenvolvido com os alunos: numerais até o número trabalhado no período, algumas letras do alfabeto, a "chamadinha" com os nomes dos alunos em letras grandes e de forma. Segundo a professora da escola **B**,um dos objetivos propostos no seu planejamento é que os alunos identifiquem o seu nome e, a partir dele, reconheçam e aprendam as letras do alfabeto.

Assim como nas classes comuns, sintetizamos abaixo a rotina dos alunos observados nas classes especiais das escolas **A** e **B**, a fim de avaliarmos a inserção dos alunos nelas.

Escola **A** - Descrição da rotina: Na escola **A** os alunos das classes especiais eram atendidos em horários diferenciados. Bárbara, por exemplo, entrava às 10 horas e ficava até às 11 horas. Esse era o tempo reservado para a aluna: uma hora por dia. Após esse horário, a avó de Bárbara, que ficava aguardando do lado de fora da escola, era chamada para levá-la para casa. Quando perguntamos sobre esse horário, a professora respondeu:

> Bárbara não consegue ficar mais tempo na escola. Ela é muito agitada, o caso dela é grave. Tem dia que ela está muito agressiva e se você não ficar atenta ela até te machuca. Tem dia que ela não quer fazer nada, só grita, pula, quer fugir da sala. Por isso o horário dela é reduzido (Professora classe especial escola **A,**Apêndice3).

Os demais alunos que estão matriculados nessa classe também têm horários diferenciados e reduzidos. Alguns participam da aula no mesmo horário, geralmente até dois alunos. Essa, então, é uma classe atípica, não sendo uma norma nas classes especiais da rede. Pelo que podemos observar, esta é uma prática antiga nessa escola.

Durante o tempo da realização da observação de Bárbara no ambiente escolar, foi possível perceber o quanto é difícil o trabalho com ela**,** entretanto**,** separá-la do convívio com outras crianças não parece ser a melhor opção.Este atendimento, um a um, separadamente, como é realizado nesta classe, elimina qualquer possibilidade de interação do aluno com autismo com outra criança.

Também, o período que fica na escola é muito curto, pois, quando ela está mais acessível ou quando começa a se interessar por algo, já é hora de ir embora.

A avó de **Bárbara** sempre aguardava a professora vir buscá-la, sentada com ela num banco do lado de fora da escola. A professora descia com o aluno atendido no horário anterior e pegava Bárbara para conduzi-la à classe especial. Ao entrar na sala, **Bárbara,** geralmente,ficava andando de um lado para o outro, pegando e largando os objetos a sua frente, procurando coisas, como se estive explorando o ambiente. Alguns objetos que pegava ela colocava-os na boca. Quando eram materiais que poderiam causar dano a Bárbara, a professora rapidamente tirava-os da sua mão. Pegava livros, às vezes, nem os abria, deixando-os em seguida para pegar outra coisa. Mas, tudo isso acontecia muito rapidamente. Então, a rotina de Bárbara era chegar, mexer nos materiais ao seu alcance, sentar e manusear o que era oferecido pela professora: geralmente um jogo de montar, quebra-cabeça com poucas peças, ou jogo de encaixe de madeira. A professora ia conversando com ela, mostrando como funcionava o jogo, mas ela se utilizava dele como desejava. A professora sempre apresentava uma atividade de pintura, corte, colagem, mas nem sempre Bárbara se interessava. A professora mostrava também o nome da aluna escrito com letras grandes de forma, conversava sobre as letras que correspondiam ao nome dela. Ela sempre tinha uma proposta de atividade para oferecer a **Bárbara**, entretanto, nem sempre ela correspondia ao que a professora pedia; às vezes, levantava e ia pegar outro objeto, parecendo não estar ouvindo o que ela falava, outras nem saia do lugar que estava.

Talvez a utilização da proposta pedagógica baseada na comunicação alternativa, fosse interessante para uma menina como Bárbara, com um grau de comprometimento verbal tão grande. Mas, apesar do IHA incentivar este trabalho, não existe um acompanhamento do instituto quanto ao seu uso nas escolas, ficando a cargo do professor a decisão de adotá-la ou não.

O comportamento de Bárbara era distinto a cada dia: em alguns ela chegava mais agitada e até agressiva, querendo bater e morder a professora, em outros, chegava tranquila e brincava quietinha como se estivesse concentrada no que estava fazendo. Em alguns momentos, ficava o tempo todo da aula sentada, mexendo com algum objeto que pegava, virando-o, pegando-o, soltando-o, num movimento repetitivo. Noutros não queria fazer nada e ficava gritando, pulando, jogando as coisas no chão e querendo sair da sala.

Escola **B** - Descrição da rotina: Na escola **B** a rotina era bem diferente. Os alunos chegavam e a professora fazia a chamada, pedindo que pegassem os seus nomes (confeccionados em filipeta de papel cartão cobertas com *contact*,apresentando o nome do aluno em letras grandes e de forma) e os colocassem num quadro denominado “chamadinha”:

**Figura 10 - Quadro de chamada**

Os alunos ficavam à vontade explorando os materiais que desejavam por alguns minutos e, em seguida, a professora direcionava cada um para uma atividade diferente enquanto aguardavam a vez para fazer a atividade do dia com ela. Cada um escolhia o que queria fazer enquanto aguardava. Como exemplo, citamos a observação realizada na aula do dia 11 de junho de 2013: cada aluno ocupava um espaço na sala e fazia coisas diferentes, sempre isoladamente, sem interação entre eles. Nesse dia, um aluno quis ouvir música. Ficou sentado no chão, próximo ao aparelho de som, com o fone no ouvido, cantando e movimentando o corpo. Outro ficou numa mesa sozinho pintando um desenho numa folha de ofício que a professora deu. Era um desenho de uma paisagem, com árvores, montanhas, rio e alguns cavalos. A única menina da turma preferiu um jogo educativo colocado pela professora no computador, com o nome "Jogo das Corujas Observadoras". Antes de iniciar esse jogo havia uma abertura, bem longa, onde várias corujas coloridas ficavam voando e emitindo sons característicos de uma música bem animada.

Observamos que a música se repetia e a aluna não iniciava o jogo. Ficava apenas sentada, olhando, rindo e movimentando os braços para frente e para trás. Então a professora falou:

> O jogo é só para que ela veja. Isso distrai e acalma ela. (Professora classe especial escola **B,**Apêndice1).
> .

Para Davi a professora colocou na televisão o DVD dos *Power Rangers,* pois o aluno já chegou pedindo para que ela colocasse esse desenho. Ele colocou uma cadeira perto da televisão e ficou atento ao desenho.

Enquanto isso, a aluna que estava no computador, vendo o jogo educativo que a professora colocou, ficava dando “gritinhos” que eram repreendidos pela professora. O aluno que estava pintando uma paisagem terminou o desenho e ficou manuseando um jornalzinho de anúncios de um supermercado que estava junto de algumas revistas.

Sobre o programa de conteúdos, os objetos e materiais pedagógicos, a professora esclarece:

> Eu trabalho com o desenvolvimento da motricidade, coordenação motora, reconhecimento das letras e números com vistas à alfabetização. Mas, dependendo da necessidade e interesse de cada aluno (Professora classe especial escola **B,** Apêndice3).
> .

A turma era composta por nove alunos e todos tinham o mesmo horário de aula: das 7h30min até às 12 horas. Mas, as atividades eram desenvolvidas basicamente de forma individual, pois as tentativas que a professora fazia para o trabalho em grupo não tinham sucesso. Sobre isso, Costa (2007) afirma que o trabalho individualizado, oferecidopela Educação Especial, empobrecia as experiências entre os alunos, e acrescenta: "[...] os próprios alunos representam uma rica fonte de experiências, e a aprendizagem é, sobretudo, um processo social” (p. 30).

Olhando o caderno dos alunos pude ver que eles estão repletos de atividades. Algumas são diferentes para determinados alunos, mas todas com as mesmas características, baseadas em uma metodologia tradicional de ensino: Pinte! Escreva! Diga! Faça! Complete! Existe uma grande preocupação da professora no

intuito de que todos façam essas atividades diárias, independente do desejo de cada um deles. Quando ela percebe que o aluno não tem condições ou não quer fazer os exercícios propostos, ela aceita. Mas, na primeira oportunidade, volta a apresentá-los ao aluno, insistindo para que complete as tarefas do caderno.

Apesar de a professora afirmar que seu trabalho é realizado dependendo da necessidade e interesse de cada aluno, foi possível perceber que as ações pedagógicas e as atividades propostas não consideram o interesse dos alunos como o computador, a utilização e exploração dos personagens favoritos que muitos gostam de assistir nos DVD's entre outros. A maioria dos alunos desta classe gosta de usar o computador e ele constitui um recurso privilegiado para a aprendizagem e, quando bem utilizado, através das infinidades de jogos e programas educativos, pode ampliar possibilidades de compreensão dos alunos com autismo através de experiências significativas.

Porém, a rotina era intensa, um ou outro aluno agitado, às vezes querendo "fugir" da sala, gritando, e a professora sempre conduzindo as situações para depois retornar às atividades individuais. Havia dias em que era possível trabalhar individualmente, um de cada vez, com todos;em outros, isso era inviável devido ao estado emocional dos alunos presentes. Na hora do almoço a professora descia para o refeitório com os alunos para almoçar. No refeitório, ela estava sempre próxima para auxiliá-los e, para os mais dependentes, ela pegava o prato com a comida na cozinha e entregava na mão do aluno.Já os demais, faziam sozinhos tudo isso. Assim, alguns ela só auxiliava na entrega da alimentação, e para outros ela precisava dar a comida na boca. O comportamento era muito cobrado e frequentemente a professora chamava a atenção para que não falassem alto, nem gritassem, sentassem adequadamente, não falassem de boca cheia, não deixassemcomida cair na mesa e mastigassem os alimentos. Depois do almoço ela levava a turma para fazer a higiene bucal. Como no almoço, os mais dependentes ela ajudava colocando a pasta de dente na escova e orientando na escovação dos dentes.

Neste dia houve aula de Educação Física, sendo que, os alunos com autismo inseridos na classe especial, era separada dos demais alunos da escola. Apenas os alunos da classe especial participavam dela. O professor de Educação Física já estava esperando os alunos e no chão havia uma corda e duas bolas. O professor foi chamando os alunos para brincar de "pular a cobra": ele ficava agachado e

agitava a corda, arrastando-a no chão, como se fosse uma cobra em movimento. O objetivo era que os alunos pulassem a corda sem pisar nela.Assim como na sala de aula, na quadra cada aluno fazia uma coisa separadamente dos demais. A todo momento o professor chamava os alunos para fazer alguma atividade: jogar bola, pular a corda, passar por baixo da corda flexionando o corpo, mas eles não aguentavam participar por muito tempo. Faziam uma, duas vezes no máximo, e saiam se afastando do professor e dos colegas.Por fim, o professor deixava que cada um ficasse no seu canto falando, rindo, andando ou parado e olhando através da grade as pessoas passando na rua.

De volta à sala de aula, a professora dá continuidade às atividades individuais, chamando o aluno que não havia feito a tarefa do dia ainda, sempre atenta às ações dos outros alunos, sempre ao lado orientando, nomeando os objetos para eles, perguntando o que é, qual é o nome disso/daquilo. Já próximo da hora da saída, ela deixava-os novamente à vontade para fazer o que quisessem. Gradativamente, os pais iam chegando e pegavam os filhos na sala de aula.

### *4.2.3. Na Sala de Recursos multifuncionais*

Apresentaremos agora o que diz a lei a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido na escola que possui Sala de Recursos, para os alunos com necessidades educacionais especiais incuídos nas classes regulares. No Art. 2º, parágrafo 1º, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, encontramos a definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como ele deve ser prestado. Esse atendimento envolve várias formas de atuação, junto ao aluno com deficiência, de maneira a auxiliá-lo na aquisição da aprendizagem. O AEE é um serviço da Educação Especial que deve ser oferecido na Sala de Recursos. Assim diz o artigo:

> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

As Salas de Recursos multifuncionais (SRMF), referidas nesse artigo, são espaços físicos com ambientes adaptados para dar assistência aos alunos com deficiência e devem fazer parte das escolas públicas. Para que os alunos usufruam da SRMF sem comprometer sua frequência na classe regular, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, instituiu as metas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, da seguinte forma:

> Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Sendo um serviço complementar e oferecido no contraturno, o AEE é uma forma de eliminar barreiras que impedem a participação plena dos estudantes que são público-alvo da educação especial. NoArt. 3º do Decreto nº 7.611, de 2011, estão listados osobjetivos do atendimento educacional especializado, a saber:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Quanto ao professor, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, no Art. 12, determina que ele deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial.

As duas escolas pesquisadas possuem Sala de Recursos e, como já citado acima, somente os alunos com autismo incluídos na classe regular têm acesso a este espaço de aprendizagem.

As Salas de Recursos das escolas **A** e **B** eram equipadas com computador, muitos jogos pedagógicos, quebra-cabeças, material dourado,[17] aparelho de televisão, aparelho de som, muitos livros de histórias infantis e brinquedos variados.

Apesar de constar na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que o atendimento oferecido na Sala de Recursos deve ser um serviço complementar e no contraturno, não era o que acontecia nas escolas pesquisadas. Dos dois alunos inseridos na classe regular, apenas André, da Escola **A**, frequentava a Sala de Recursos no contraturno. Segundo a professora de Carlos, da escola **B**:

> Os pais têm muita dificuldade em retornar com Carlos no contraturno, porque precisam trabalhar e não têm quem possa acompanhar o filho para a classe de recursos. Além disso, moram distantes da escola, no alto da favela, sendo cansativo para os irmãos de Carlos voltar com ele à tarde para a escola. Por essa razão, quando possível, a escola oferece o atendimento no horário das aulas (Professora classe regular escola **B**,Apêndice 2)..

As professoras da classe de recursos eram responsáveis por fazer a adaptação das avaliações e, quando solicitada, dos conteúdos curriculares. As avaliações deveriam ser adaptadas por elas, porém, como nas duas escolas o planejamento não era colaborativo entre o professor regente, mediadora e professora da sala de recursos, os conteúdos não sofriam alteração.

### *4.3. A inclusão dos alunos com autismo: concepção das professoras*

A chegada de alunos com autismo às escolas regulares inaugura um novo desafio para o professor, que precisa lidar com situações diversas e adversas, na busca de estratégias que venham favorecer a aprendizagem de todos. Mas como se sente o professor diante desse novo desafio?

[17]Material Dourado Montessori; destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais (ou seja, os algoritmos).
No ensino tradicional, as crianças acabam "dominando" os algoritmos a partir de treinos cansativos, mas sem conseguirem compreender o que fazem. Com o Material Dourado a situação é outra: asrelações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável.
O Material Dourado faz parte de um conjunto de materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori (CARDOSO**,** 1995).

### *4.3.1. A inclusão é para casos leves e para quando houver condições nas escolas*

Foi possível perceber que as professoras das escolas **A** e **B**, diante do aluno com autismo, sentem-se angustiadas, impotentes e, na maior parte do tempo, descontentes com a política de inclusão, que consideram uma condição imposta para elas. Apesar do discurso inicial da maioria ser favorável à inclusão, no decorrer da pesquisa ele vai se modificando e apresentando o que de fato esses educadores pensam e sentem a respeito do assunto. A seguir, transcrevemos alguns relatos que expressam esses sentimentos e que permeiam e se refletem na prática pedagógica desses profissionais:

> Eu penso que a inclusão ela é importante, eu sou a favor da legislação, eu acho que inclusão ela deve ser feita pra qualquer tipo de portador de necessidade especial. Só que, no caso de portador de necessidade especial no âmbito da Saúde Mental, como o aluno com autismo, a gente tem alguns complicadores [...] a gente ainda não tem uma infraestrutura pra atender esta demanda e você buscar uma adaptação física para o portador de necessidade física é uma coisa [...] Agora você fazer adaptações que atendam especificidades da mente humana é muito mais complicado (Professora classe regular escola **A,** Apêndice2).

> Sou a favor da inclusão, mas a única coisa que peço é que respeitem as diferenças das crianças, entendendo que muitas não têm condições de estar numa turma incluída; e estar numa classe especial não é negar seus direitos, é admitir as diferenças (Professora classe especial escola **A,** Apêndice3).
> Pra mim, a Educação Inclusiva é a resposta que a população com deficiência no Brasil precisava para ter seus direitos respeitados e ter acesso à escola sem restrições. Entretanto, a meu ver, alunos com transtornos mais graves como os autistas, pessoas com deficiência mental, deveriam receber um atendimento diferenciado e num espaço específico, que atendesse as suas especificidades. Mas, sempre que possível, interagindo com os alunos da escola, noutras atividades (Professora classe regular escola **B,** Apêndice2).

> Eu acho que todo mundo tem direito sim a estar numa turma regular, mas tem que ter critérios. Primeiro, toda criança com alguma deficiência deveria passar pela classe especial. [...] Se as crianças com qualquer tipo de deficiência passassem antes por uma classe especial, pra ter um elo, pra ter uma abertura de escola, pra se posicionar depois, elas poderiam ser incluídas (Professora classe especial escola **B,** Apêndice3).

Nesse contexto, podemos perceber que existe um consenso entre os entrevistados no sentido de que o aluno com autismo deveria ser inserido num local separado dos outros alunos “normais”, em respeito às suas especificidades, e, se

possível, posteriormente, numa classe regular. As matrículas dos alunos com autismo nas escolas **A** e **B** corroboram com esta ideia, pois, como pudemos verificar nas tabelas 5 e 6, a maior parte desses alunos estáinserida na classe especial. Essas são questões cruciaispara os professores: a inserção do aluno com autismo mais grave na classe regular e o reconhecimento da classe especial como o lugar mais adequado para essas crianças, tal como demonstramos nas citações em destaque:

> Os alunos têm este direito. Mas eles têm o direito de ter uma inclusão efetiva e não de simplesmente estar ali na sala por estar (se referindo àclasse regular). Porque é uma inclusão onde ele é excluído. Desta forma, eu não acho que a inclusão seja bacana pra esta criança não. (Professora classe especial escola **A,**Apêndice 3).

> Existem professores que inclusive não têm habilidade para lidar com crianças especiais, não é todo mundo que tem esta habilidade, então você não pode impor isto a um professor. Porque os professores da classe regular mal dão conta dos alunos, porque cada dia a gente tem alunos com mais problemas, seja problema social, seja problema psicológico. Então você jogar a inclusão e sair por aí fazendo documentos lindos e maravilhosos. Oh! Que exemplo lindo de inclusão! Oh! Isso. Oh! Aquilo. É bacana sim, quando dá certo, é ótimo. Mas, são poucos os casos que dão certo nas condições que a escola apresenta (Professora classe regular escola **A,**Apêndice 2).

> Depende da criança e da limitação dela. Cada um tem autismo em um grau, cada um tem uma síndrome que às vezes vem acompanhada de outra síndrome. Tem criança que nunca vai vir pra cá (se referindo àclasse regular). Eu acho que a criança com autismo grave ela pode frequentar apenas pra socializar ou pra tentar que ela interaja bem com a turma e seja aceita e aceite a turma, até pra socializar, eu acho que é bom pra ela e pra turma, mesmo que seja uma hora, duas horas, três horas... (Professora classe regular escola **B,**Apêndice 2).

> Para certos alunos é totalmente inviável, tipo **G** (se referindo a um aluno da classe), eu sei porque já dei aula no Ensino Regular, não vejo a menor possibilidade. A única coisa que pode ser importante é o lado social, porque ele pode ali se socializar com algumas crianças, mas, assim, ainda pensando no que pode acontecer. [...] Agora a discriminação vai acontecer dentro da inclusão, porque aqui na classe especial não tem discriminação, mas lá na inclusão certamente terá. Eu não sou contra, mas eu acho assim: tem um estágio: melhorou?Tá bom? Tá. Então, pode prosseguir. Eu já tivealunos assim e nós temos vários exemplos aqui. O aluno com deficiência precisa passar por etapas (Professora classe especial escola **B,** Apêndice 3).

Foi possível observar que apesar de as professoras apresentarem um discurso favorável ao atendimento educacional ao aluno com autismo na classe

regular, este se limita àqueles com deficiências mais leves, que não comprometam o trabalho desenvolvido por elas na classe. A maioria concorda que os alunos com autismo devem permanecer nas classes especiais. Esse fato mostra que a proposta de inclusão nas classes regulares ainda não é consenso entre as professoras, provocando posicionamentos diferentes e desafiando a todos cotidianamente.

Algumas professoras pensam ainda nos moldes da educação integrada, defendendo que os alunos com autismo devem ser "preparados" em classes especiais e, posteriormente, encaminhados para a classe regular. Esse procedimento, no entanto, fere o paradigma da inclusão, refletindo no ensino aprendizagem do aluno incluído. Mas, apesar de haver no discurso delasa fala de que é necessário que o aluno passe pela classe especial para, à medida do seu progresso, ser encaminhado à classe regular, não verificamos a existência dessa prática. No tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, não vimos nenhum caso de processo gradativo de inserção, em que o aluno começasse a frequentar a classe regular, como por exemplo, uma vez por semana, e aumentasse gradativamente sua presença na mesma.Esse processo não deve existir! Mas o professor se utiliza desse discurso para justificar a não inserção da maioria dos alunos com autismo na classe regular.

### *4.3.2. A Inclusão como sinônimo de socialização*

Outro ponto mencionado nas falas das professoras é quanto ao sentido de inclusão como sinônimo de socialização. Grande parte dos profissionais da educação acredita que só é possível obter aprendizagem no aspecto social, aludindo que esses alunos são incapazes de aprender os conteúdos escolares. É certo que a inclusão abala as "certezas" do professor, que ao se deparar com aquilo que é novo, diferente, incerto e estranho, sente-se inseguro por não saber lidar com a nova situação que se lhe apresenta.

### *4.3.3. A inclusão como reflexo da postura do professor*

> O olhar do professor é que guiará o desenvolvimento da criança incluída, e quanto maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer enquadrar esse aluno em padrões pré-existentes, maior a probabilidade de tal comportamento repercutir de maneira negativa sobre os ritmos de aprendizagem. (DUEK,2007, p.47).

A inclusão, portanto, será o reflexo da postura que o professor vai assumir diante do novo, do que lhe é estranho. Na proposta inclusiva, não existem receitas, fórmulas prontas a serem seguidas e, sim, uma eterna escuta apurada, um olhar atento às possibilidades e potencialidades do aluno a fim de que seja aproveitado cada momento propício à aprendizagem que surgir na interação com ele.Sendo assim, é o aluno que mostra o caminho, que indica qual metodologia deverá ser usada, tornando-se um par cooperante do professor. É um aprendizado que dissipa o sentimento de impotência no professor e reafirma o conceito de que cada aluno é único e precisa ser tratado de forma personalizada, respeitando suas características, sua singularidade e principalmente seu potencial.

### *4.3.4. A inclusão como corresponsabilização na aprendizagem dos alunos com autismo*

Para a inclusão do aluno com autismo, como citado pelas professoras,são necessários encontros de formação e capacitação e também tempo para elaboração de materiais pedagógicos específicos e necessários para facilitar a aprendizagem desses alunos.Isso faz com que se sintam despreparadas, conforme explicitamos abaixo:

> Nós não recebemos o devido apoio para ter na nossa classe um aluno com comprometimentos tão sérios como o autista. Quando o aluno tem estagiária, geralmente elas não sabem nada, não são pessoas especializadas para acompanhar esse aluno. As estagiárias vêm pra cá sem nenhuma orientação e nós não temos tempo nem para fazer o planejamento pra turma quanto mais pra capacitar estas estagiárias. O ideal seria que o mediador fosse um mediador de verdade, que ele soubesse o que estava fazendo, que ele pudesse pegar o planejamento junto com a gente e fazer as adaptações necessárias, porque cada criança precisa de um tipo de adaptação, porque não existe regra, o que pode funcionar pra um pode não funcionar pra outro. Falta muita coisa ainda a ser feita pelo IHA para que possamos desenvolver um trabalho que venha de fato incluir esses alunos autistas (Professora classe regular escola **A,** Apêndice 2).

> A equipe do IHA vem pouco à escola, por exemplo, no ano passado foram duas visitas e um encontro grande. Na última jornada que teve, eles defenderam o trabalho com o aluno autista através da comunicação alternativa, são fichas com desenhos e representações de ações. Mas, em que momento a gente vai produzir esse material se até os centros de estudos que tínhamos para planejamento eles tiraram. O professor ele só para quando tem as aulas de Artes, Educação Física, mas se a escola, por exemplo, está sem professor de Artes, a gente não tem como planejar, quanto mais produzir material para esses alunos. Algumas capacitações são aos sábados, sem remuneração. Eu entendo que a demanda é grande,

> que eles também têm suas dificuldades, mas nós, professores, estamos muito desamparados (Professora classe especial escola **A,**Apêndice 3).

> Os encontros oferecidos pelo IHA são sempre muito bem organizados, feitos por profissionais preparados. Não posso dizer que o que é abordado nesses encontros não seja útil no trabalho com o aluno com autismo, mas eu acho que a inclusão é um desafio diário e, na maioria das vezes, as capacitações que recebemos não atendem as nossas expectativas, porque trabalhar com autista é uma tarefa bem complexa (Professora classe especial escola **B,** Apêndice 3).

> Recebemos sim orientação do IHA e eles também dão uma abertura muito grande para a gente poder chegar e colocar as nossas dúvidas. Mas são poucos os momentos em que podemos fazer isso e esses encontros nem sempre capacitam a gente para trabalhar com determinada deficiência, principalmente com o autista. Nesta escola nós temos a sala de recursos e a sala de recursos ela dá pra gente este suporte. Ela dá o suporte para o professor, ela dá o suporte para o estagiário. Então o suporte pedagógico da escola, na minha opinião, vem da sala de recursos (Professora classe regular escola **B,**Apêndice 2).

Como vimos anteriormente, a professora da classe regular da escola **B**foi, no ano anterior, professora da sala de recursos. E, apesar de afirmar que recebe apoio do profissional dessa sala, não foi possível constatar essa relação no cotidiano escolar com o aluno com autismo incluído na sua classe (isso poderá ser verificado nos relatos de campo que fazem parte deste trabalho).

A escola inclusiva é uma via de mão dupla: ela deve oferecer aos seus professores um contínuo processo de capacitação e assessoria com o intuito de buscar soluções para as dificuldades e problemas surgidos na relação diária com os alunos. Os professores precisam de formação qualificada, assistência na construção de intervenções pedagógicas e materiais pedagógicos apropriados para desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos incluídos na sua classe. Por sua vez, ser professor no cenário da educação inclusiva requer flexibilidade, abertura, aprendizado constante, interação, acolhimento do outro, com suas diferenças, limitações e potencialidades. Implica, também, lidar com situações diversas e adversas, buscando constantemente estratégias que venham favorecer a aprendizagem dos alunos.

### *4.4. Ações Conjuntas: CAPSi e Educação*

Grande parte das crianças e adolescentes que fazem tratamento nos CAPSi são autistas, e muitos deles são encaminhados pelas escolas com queixas que vão do baixo rendimento escolar à apatia e agitação. Isso evidencia a necessidade do CAPSi e da escola atuarem de forma mais integrada, dialogando para suscitar ideias e transformar práticas, contribuindo, assim, para o bem-estar e a promoção da saúde mental de todos.

Nesse contexto, na busca de estratégias que fortaleçam o processo de inclusão e permananência e, ainda, que atendam às demandas dessas crianças e adolescentes que frequentam as escolas regulares e que são assistidas no CAPSi CARIM, reuniões consecutivas são realizadas entre os representantes do CAPSi CARIM e os da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município. Essas reuniões estão previstas para realização mensal, mas, quando necessário, outras tendem a acontecer durante o mês. Nelas são discutidos os casos mais complexos e que necessitam, portanto, da intervenção desses dois campos de atuação.

É um espaço de troca e escuta das angústias que cada caso provoca em todos os profissionais que lidam com essa população, demonstrando que nossas atuações fazem fronteiras bastante tênues entre si. Além disso, nessas reuniões são estabelecidas linhas de trabalho conjunto, possibilitando a construção de novas demandas que garantam o cuidado integral, bem como reafirmação da responsabilidade de todos os atores sociais na melhoria da qualidade de vida dos autistas.

Apostamos nesses encontros, pois a troca de saberes e experiências, além de auxiliar na busca de soluções para os casos mais complexos, podem, também, ser uma das vias de realização da inclusão escolar. Verificamos que a formulação de estratégias conjuntas de ações resulta numa evolução positiva no quadro de saúde mental dos pacientes/alunos e, consequentemente, influi na sua permanência e condição deles na escola.

Além dessas reuniões, existe o acompanhamento que o terapeuta faz ao paciente e sua atuação na escola. Ele oferece assistência através de contatos telefônicos e/ou visitas à Unidade Escolar, escutando o diretor, o coordenador e o professor.

Outra estratégia utilizada pela Educação em parceria com a SMIJ é a seleção anual de uma escola considerada prioritária para uma ação mais direta. A escola selecionada é aquela que tem o maior número de casos de alunos apresentando desordem psicossocial. A intervenção na escola é feita pelo CAPSi CARIM com os profissionais do Instituto Helena Antipoff, 2ª CRE e Proinape.[18] É um trabalho realizado durante todo o período letivo, através de palestras, consultorias e atendimentos individuais para os alunos, pais e professores, dando esclarecimentos, informações e orientações sobre os casos de transtorno mental, além de oficinas, participação direta dos profissionais da SMIJ nas aulas, nos conselhos de classe e outras atividades da escola.

Essas são algumas das ações entre a SMIJ, através do CAPSi CARIM, e a Educação na busca de subsídios que auxiliem o tratamento/desenvolvimento das CA com autismo que estão inseridas nesses dois campos de atenção psicossocial. Ações que mostram que a prática intersetorial é um dos caminhospara a atenção psicossocial das crianças e adolescentes com autismo que estão inseridos nas escolas do nosso município.

Nesse contexto, entendemos que a parceria da Educação com os CAPSi pode trazer muitos ganhos para essas CA, na medida em que permita aos profissionais uma reflexão sobre sua prática, além de abrir caminhos para outros modelos de organização que favoreçam a inclusão educacional/social das pessoas com autismo. Além disso, o acompanhamento do processo escolar das pessoas com autismo pelo serviço de Saúde Mental Infantojuvenil favorece a permanência delas na escola, dando-lhes condições de estabilidade e evitando a evasão escolar, tão comum nessa população.

Como vimos, o objetivo da parceria entre a Educação e a SMIJ é produzir uma relação de troca, de diálogo na busca de soluções para as questões mais complexas que envolvem a vida de alunos/pacientes com autismo e que estão na escola e nos serviços de SMIJ, cotidianamente, focando as ações para as suas necessidades e buscando diferentes formas para ajudá-los a enfrentar sua dor.

[18]Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais, formado por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais na luta pela inclusão educacional de alunos com diversas deficiências (SILVA, 2010).

Assim, compartilhando conhecimentos e experiências, podem-se encontrar novas possibilidades e propostas de atendimento para essas crianças e adolescentes inseridas no âmbito escolar e nos CAPSi.

### *4.5. Discussão dos Resultados*

> O aluno com TGD necessita de estratégias pedagógicas (utilização de múltiplas linguagens, uso de mapas, de letras de músicas, de experiências, de vídeos), de modo a ofertar todas as informações necessárias para a compreensão dos conteúdos e das temáticas abordadas (CAMARGOS JR, 2002, p. 139).

Mudanças e progressos aconteceram na Educação Especial nas últimas décadas, e não há dúvidas de que as políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil apresentaram muitos avanços a partir de 1996, com a implantação da LDBEN nº 9.394. Todavia, ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece de fato no cotidiano das salas de aula das nossas escolas. Afinal, uma História marcada por práticas excludentes e segregativas não é fácil de ser apagada de uma hora para outra. A propósito disso, nesta etapa da pesquisa não temos a pretensão de dar respostas para o enfrentamento dos problemas que envolvem a inclusão escolar de crianças e adolescentes com autismo. Contudo, faz-se necessário retomar algumas ideias debatidas no decorrer deste estudo, já que as questões nele destacadas precisam, ainda, de muita reflexão e discussão na busca de novas propostas que gerem transformações no contexto escolar, tornando-o um espaço verdadeiramente inclusivo.

Avaliar o atendimento educacional oferecido ao aluno com autismo é uma tarefa complexa que impõe um olhar cauteloso nos sujeitos que compõem o ambiente escolar.Os profissionais da educação, com suas atitudes e crenças, vão reafirmando conceitos e pré-conceitos que se refletem nas práticas cotidianas com esses alunos. Nesse sentido, com base nas importantes discussões sobre a Educação Inclusiva levantadas neste trabalho e nos dados da pesquisa que desenvolvemos nas escolas **A** e **B**,nas classes regulares e especiais do município de Rio de Janeiro, destacamos as considerações a seguir.

Constatamos que as professoras das escolas pesquisadas não se revelaram contrárias ao atendimento educacional ao aluno com autismo, mas

demonstraram,através de suas falas e atitudes, os conceitos que têm sobre a inclusão desses alunos na classe regular, evidenciando angústia diante do desafio que representa esse novo contexto de trabalho. Ficou bem marcado nas entrevistas que acreditam que o processo de inclusão vai além da inserção dos alunos com autismona classe regular, implicando compromisso político ereestruturação das escolas. Dessa forma, mesmo não questionando o direito do aluno com autismo de ser inserido na escola regular, elas questionam sua participação na classe regular alegando a precariedade dos recursos que a escola dispõe para isso. Além disso, apesar de favoráveis à inclusão, as professoras e mediadoras revelam suas concepções sobre ela baseadas na ideia da integração, conceito já abordado neste estudo, demonstrando que estes profissionais persistem em achar que os alunos precisam passar por modalidades de atendimento até estarem “preparados” para a inserção na classe regular,junto dos alunos sem deficiência.Consequentemente, grande parte dos alunos com autismo do município do Rio de Janeiro está inserida na classe especial, e apenas uma parcela pequena está incluída na classe regular.E nos casos observados ficou comprovado que, mesmo estando matriculado na classe regular, o aluno com autismo ficava à margem do trabalho desenvolvido com a turma, revelando o quanto a presença desse aluno na classe regularpode resultar em segregação e estigmatização da diferença.

Em resposta a questão inicial desta pesquisa, sobre como a escola tem se organizado para atender às especificidades dos alunos com autismo, constatamos que não existe uma metodologia específica para o trabalho com esses alunos. O aluno inserido na classe regular fica sob os cuidados da mediadora, que o auxilia na feitura das atividades diárias, sem adaptações. As adequações curriculares, tão necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno com autismo, ainda não fazem parte da realidade cotidiana das escolas. Verificamos que na classe regular das duas escolas,**A** e **B,** não são feitas quaisquer adaptações curriculares para promover a aprendizagem desses alunos. Percebemos a falta de conhecimento do professor em como fazê-las, e que, para alguns, elas estão apenas no âmbito da acessibilidade, materiais didáticos e objetos adaptados. O professor não se sente responsável por adaptar o conteúdo da aula para o aluno com autismo, delegando essa atividadeàs mediadoras, estagiárias que não têm formação e nem supervisão para isso.

O currículo é pouco refletido, não existindo um planejamento prévio na construção de práticas pedagógicas adaptadas para esses alunos, constituindo um obstáculo a sua aprendizagem. As crianças com autismo, como quaisquer outras, são muito diferentes entre si, necessitando de métodos individualizados de ensino, com apoio e adaptações diversas no trabalho cotidiano. Por isso, as adaptações curriculares são imprescindíveis para que haja participação efetiva desses alunos no processo escolar. Segundo Carvalho (2003), as adaptações curriculares são "estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem dos alunos respeitando, principalmente, o ritmo de cada um*".* (p.78).

Ajustar o ensino às características individuais de aprendizagem dos alunos é um dos maiores desafios da educação ainda hoje, e quando se trata de alunos com autismo o desafio se torna maior ainda, pois estamos acostumados a lidar com um saber homogêneo. É um trabalho difícil porque é necessária uma observação atenta para saber como e quando agir. No entanto, o maior desafio é a forte resistência que existe ainda entre os professores, que não aceitam a política de inclusão, em perceber a importância que as adaptações curriculares têm para o aluno com *deficit* cognitivo, e que sem elas é impossível o pleno desenvolvimento da aprendizagem desse estudante.

Quanto aos alunos com autismo inseridos na classe especial, observamos que eles não interagiam com os outros nos espaços da escola, limitando-se ao ambiente da sala de aula. A escola regular pode coexistir com classes especiais, de forma a promover a inclusão. No entanto, precisa para isso dar oportunidade de convivência ao aluno com autismo em atividades e outros espaços com os demais alunos da escola.

Com relação ao conteúdo apresentado para esses alunos, ele abordava questões para a alfabetização, com atividades de reconhecimento das letras e números, de coordenação motora, memória e, muitas, com a finalidade de treinamento da escrita. Apesar de o Instituto Helena Antipoff sugerir a comunicação alternativa, como estratégia de trabalho com os autistas não verbais, as professoras consideram difícil implantá-la,pelo fato da confecção dos materiais ser trabalhosae pelasdificuldades dos alunos de entender essa metodologia de trabalho. Desta forma, na classe especial não existe, também, um programa de trabalho organizado para atender as demandas e as especificidades dos alunos com autismo.

Pudemos identificar em nossas observações em sala que ainda não existe um ensino que atenda o aluno com autismo, fato apontado por Glat (2005), Serra (2008), Gomes; Mendes (2010) e Bagarollo; Panhoca (2010) e referido na pesquisa bibliográfica deste trabalho, evidenciando a necessidade de uma reformulação das práticas escolares.Mantoan (2006), autora de vários trabalhos e pesquisas sobre a educação especial no Brasil e defensora ferrenha de uma educação que inclua todos os alunos, sem exceções, corrobora com esta ideia quando afirma: "A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo" (p.207). Entretanto, as entrevistas indicaram que mesmo as professoras reconhecendo que o processo de inclusão dos alunos com autismo envolve compromisso político e reestruturação das escolas elas acreditam que esses alunos precisam passar pela classe especial para serem “preparados” para a inserção na classe regular e que alguns,mesmo inseridos na classe especial, não têm condições de desenvolver a aprendizagem. Este conceito atravessa as ações pedagógicas afetando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com autismo.Desta forma, o atendimento educacional desses alunos fica prejudicado e a eles é atribuído a responsabilidade por seu não-aprendizado.

Formação foi um assunto apontado, inúmeras vezes, pelas professoras, em especialquanto à falta de preparo para lidar com alunos com comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e de comunicação, como aqueles com autismo. Mas, apesar de estarem presentes em todas as falas das entrevistadas afirmações como “o professor não está preparado”, “nós não fomos capacitados pra isso”, demonstrando que um dos entraves para a inclusão do aluno com autismo está na falta de formação docente, o que constatamos é que existe muito preconceito e desconhecimento, ainda, sobre as questões que envolvem esse transtorno. Em muitos momentos, percebemos que essas professoras assumiram a inclusão por imposição, descrendo do desenvolvimento escolar e revelando a acepção que têm sobre esses alunos. Elas assinalam, constantemente, a dificuldade do aluno com autismo em acompanhar o ensino sistemático e formal desenvolvido na classe regular, sendo, para elas, uma das barreiras para a inclusão desses alunos. Nesse sentido, o ponto crucial que os profissionais da educação apontaram está nosustento e desenvolvimento do trabalho com crianças e adolescentes com

autismo nas classes regulares,baseado nos princípios que fundamentam uma escola inclusiva.

Apesar das capacitações oferecidas pelo IHA, as professoras alegam que os assuntos discutidos nesses encontros não atendem as suas necessidades, não oferecendo ferramentas que favoreçam o trabalho com o aluno com autismo. Para elas, os assuntos discutidos estão no campo teórico, não oferecendo condições para o enfrentamento das dificuldades pedagógicas que existem na relação com esses alunos cotidianamente.

Destacamos, que a SME, através do IHA, vem se esforçando em implementar ações buscando a construção de uma escola inclusiva. Promove cursos de capacitação para que o professor possa auxiliar os alunos na concretização da aprendizagem e superação das dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar.Essas ações repercutem na garantia do acesso de todas as crianças e jovens com deficincia à rede regular de ensino, como vem acontecendo com o aumento no número de matrículas dessa população. Entretanto, foi possível constatar que a assistência às escolas pelas equipes da Educação Especial tem sido comprometida pela dimensão da Rede, ficando o trabalho deficitário.

Não podemos deixar de considerar outrodado importante desta pesquisa, que diz respeito ao número de alunos matriculados na classe regular. Foi possível verificar que este é um dos motivos para que professores e familiares sejamdesfavoráveis à inserção do aluno com autismo nesse tipo de classe.Tanto os pais como os professores alegam que na classe regularé difícil acompanhar e fazer intervenções junto ao aluno com autismo, ficando sob a responsabilidade da mediadora essa função.

Quanto à análise das legislações, os documentos mostraram que a Rede municipal de educação do Rio de Janeiro está comprometida com os princípios que fundamentam a escola inclusiva. Contudo, apesar da existência de uma legislação que dá suporte ao processo de inclusão nas escolas da Rede, o que constatamos é que no cotidiano escolar o atendimento aos alunos com autismo está longe de atender aos pressupostos legais instituídos a favor deles. Esses alunos são inseridos nas classes regulares, mas sem condições materiais e imateriais para que a inclusão de fato se dê, evidenciando a existência de uma inclusão excludente. Esse fato foi verificado no dia a dia das escolas, e manifestado recorrentemente nas falas das professoras e dos responsáveis pelos alunos, representantes do estudo de

caso desta pesquisa. Nesse contexto, é importante frisar que as leis dão o direito, mas não o garante de fato. Elas existem para nortear a oferta de educação de qualidade para todos, mas a garantia do direito à inclusão só se efetivará por meio da reestruturação do sistema educacional e com participação e empenho de todos os atores envolvidos na comunidade escolar, na sociedade e na família.

Finalizando a discussão dos dados pesquisados, destacamos a importância da colaboração entre a Educação e o serviço de Saúde Mental Infantojuvenil, como forma de contribuir para a permanência de crianças e adolescentes com autismo nas escolas da rede regular de ensino. A apresentação do trabalho de parceria entre o CAPSi CARIM e as escolas da 2ª CRE possibilitou o reconhecimento do esforço dos profissionais da Educação e da Saúde Mental em partilhar seus conhecimentos e experiências, na busca de ações que resultem na promoção do bem-estar dos alunos com autismo e, desta forma, na reduçãoda exclusão vivenciada por eles nas escolas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que alunos com autismo podem frequentar tanto as classes comuns como as classes especiais, dependendo da singularidade de cada um deles. Entretanto, o trabalho desenvolvido com esses alunos precisa se modificarde modo que o local onde eles estejam inseridos, classe regular ou especial, seja um espaço de construção de aprendizagem atrelado à escola toda, com ações cooperativas de trabalho e com novos modelos de atendimento que garantam uma educação de qualidade para todos.

No modelo inclusivo não cabe a concepção de que o aluno com autismo "pertença" àquele professor que possui especialização na área de Educação Especial ou à mediadora que o está acompanhando. Ele é um aluno da escola e deve ser acolhido por todos da comunidade escolar. Há que se considerar a necessidade de se estabelecer uma rede de apoio entre todos os envolvidos na atenção a esse aluno, tanto da classe especial como da regular, pois muitas vezes não se tem conhecimento do trabalho que está sendo realizado nas diferentes classes, alargando a distância entre elas.

Dessa forma, a questão não é qual o melhor lugar em que o aluno com autismo deve estar: se é na classe regular ou na especial. O que queremos é que ele esteja compartilhando ambientes de escolarização cada vez menos restritivos e mais desafiadores do que as escolas especiais que vivenciavam antes. E que possam receber um atendimento educacional de acordo com seus interesses e especificidades. Assim, para que a inclusão dos alunos com autismo nas escolas regulares se concretize é necessário repensar não só a formação do professor da classe regular, como também do professor que atua na classe especial, para que haja um trabalho de parceria e colaboração na escola.

Atualmente, a inclusão da pessoa com autismo tem ocupado espaço na mídia, nos congressos, principalmente a partir da luta de muitos pais que querem ver seus filhos gozando de todos os direitos conquistados e já determinados em lei. Diante desse grande desafio, percebemos que uma das formas de acolher e oferecer um serviço de qualidade para essas crianças e adolescentes é através da cooperação, por meio de relações partilhadas entre diversos profissionais, sejam eles de quaisquer áreas. Nesse contexto, não podemos deixar de considerar a

importância da inter-relação entre a Educação e a Saúde Mental, no intuito de que possamos oferecer a essa população o devido cuidado e atenção de que necessitam. Ainda que as ações intersetoriais desenvolvidas entre esses dois campos sejam precárias,elas fazem parte de um processo a ser construído dia após dia, e merecemque nosso investimento nessa parceria continue.

A pesquisa apresentada neste trabalho foi realizada com um universo pequeno de profissionais da Educação. Mas, embora pequena, foi uma investigação profunda e significativa por: revelar a complexidade que envolve o trabalho com alunos com autismo no cotidiano escolar; reconhecer as discussões existentes na atualidade entre educadores, pesquisadores e, também, a sociedade a respeito da inclusão de alunos com deficiência mais grave, como o autismo, que estão chegando à rede regular de ensino motivados pelo movimento inclusivo; e assinalar a importância do envolvimento da Educação com a Saúde Mental Infantojuvenil, numa proposta de trabalho em parceria.

A pesquisa nos instigou a investigar mais ainda o assunto a fim de aprender como agir com as crianças e adolescentes com autismo que perpassam diariamente nossa vida e de encontrar a melhor maneira de ensiná-las, garantindo o respeito às diferenças e a igualdade de direitos. Mas o estudo não se esgota aqui, pois necessitamos de mais pesquisas que nos ajudem a compreender e aperfeiçoar o nosso fazer diário com esses alunos,numa ação intersetorial e colaborativa que possa realmente envolver os setores envolvidos.

Encerramos este trabalho afirmando que a inclusão de alunos com autismo nas escolas da rede regular é possível, mas para isso é preciso continuar aprendendo e reformulando, diariamente, nossa práxis pedagógica, para que esses alunos possam alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, minimizando suas dificuldades, pois a escola para muitos deles é o único lugar de convivência social possível.

# RECOMENDAÇÕES

Como visto, o atendimento educacional ao aluno com autismo é um assunto complexo e com poucos estudos mostrando como ele se realiza nas salas de aula. Ter direito à educação não significa apenas o ingresso à escola, mas, essencialmente, o direito a aquisição do conhecimento, fator preponderante para que cada indivíduo possa fazer parte do mundo. Por isso, o atendimento educacional ao aluno com autismo deve integrar todo o sistema de ensino, com ações que de fato incluam esses alunos.

A partir da análise dos dados desta pesquisa sobre como ocorre o atendimento educacional aos alunos com autismo em duas escolas do município do Rio de Janeiro, elaboramos algumas sugestões para as professores, as mediadoras, os pais e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a fim de que contribuam para uma melhor inclusão desses alunos:

Às professoras e mediadoras:

O atendimento educacional ao aluno com autismo exige que os professores trabalhem de forma colaborativa. O trabalho integrado e de parceria entre a professora da classe regular, a mediadora, a professora da classe especial, além da professora da sala de recursos é de fundamental importância para a superação das dificuldades que envolvem a inserção desses alunos na escola.

Com relação ao aluno com autismo incluído na classe regular uma importante estratégia é oportunizar a convivência com os outros alunos da turma através de trabalhos em grupos, atividades coletivas por meio de projetos didáticos, por exemplo, visando à sua socialização e aprendizagem. Nessa perspectiva, algumas estratégias podem ser utilizadas, também, para impedir que os alunos com autismo inseridos na classe especial sejam segregados do ambiente escolar, como uma escola à parte. Esses alunos podem tirar proveito do espaço escolar participando em contextos inclusivos (aula de Educação Artística, Informática, Educação Física, projetos pedagógicos interdisciplinares, entre outros) com seus pares e, na medida do possível, com os alunos da classe regular, também. Afinal, “o desafio está para

além de mantê-los nas salas de aula: ele reside em mantê-los com qualidade de trabalho realizado*"* (SUPLINO, 2005, P.16).

Outro aspecto a ser considerado pelo professor da classe regular é referente ao seu papel enquanto professor regente da turma. É fundamental o entendimento de que o professor regente não pode transferir para o mediador a responsabilidade pela formação do aluno com autismo. Juntos, professor e mediador, podem buscar estratégias educativas para ajudar na aquisição do conhecimento do aluno com autismo, mas o condutor da ação docente deve ser o professor regente.

Por último, ressaltamos a necessidade das adaptações curriculares, para favorecer a aquisição da aprendizagem dos alunos com autismo, além da adaptação e adequação do material pedagógico, levando em consideração as especificidades decorrentes do autismo. Nesta proposta, a utilização de recursos audiovisuais e o uso do computador que, grande parte dos alunos com autismo gosta de utilizar, podem ser de grande valia para estimular a aprendizagem dos mesmos.

Aos pais:

Os pais devem vivenciar com os filhos as experiências escolares, observando-os no ambiente escolar, para saber se estão adaptados e sendo bem cuidados por todos. Também, conversar com o professor e/ou mediador sobre o desempenho, as dificuldades e as habilidades do seu filho, para ajudar os profissionais na escolha e elaboração das estratégias pedagógicas mais adequadas a cada necessidade apresentada. Além disso, participar das atividades escolares e comparecer às reuniões que a escola marcar, pois esses momentos são favoráveis para que os pais expressem sua opinião sobre o trabalho que está sendo desenvolvido com seus filhos. A participação dos pais na vida escolar do aluno favorece o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Importante, ainda, é conhecer as leis sobre os direitos fundamentais das pessoas com autismo, para poder reivindicá-las em caso do não cumprimento. Também, procurar informações sobre os benefícios e serviços existentes no município e quais proveitos oferecem às pessoas com autismo, para que elas possam usufruir de outras atividades que auxiliem no seu desenvolvimento.

À Secretaria Municipal de Educação:

Que a rede facilite o acesso dos professores a cursos de especialização na área de Educação Especial, que haja mais encontros de avaliação e seminários, com o objetivo de capacitar e aperfeiçoar os professores para trabalhar com a diversidade. Outra maneira de aprender mais sobre métodos de trabalho que estão sendo desenvolvidos nas salas de aula com alunos com autismo, seriam encontros para intercâmbio de experiências. Dessa forma, os professores poderiam trocar experiências, compartilhar os desafios e propor estratégias articuladas que respondam às demandas do aluno com autismo, além da integração entre os professores da classe regular e da especial.

Fator determinante, também, para que os alunos com autismo possam receber um atendimento educacional de qualidade, está no aparelhamento das escolas com recursos materiais e equipamentos especializados e recursos humanos, sem os quais nem os professores nem os alunos poderão desenvolver o ensino e a aprendizagem. Pois, não há, ainda, uma rede de apoio que possibilite a inserção de todos os alunos com autismo nas classes das escolas regulares.

Importante, ainda, seria que a SME oficializasse parcerias com a Saúde Mental Infantojuvenil, através dos centros de atenção psicossocial (CAPSi), a partirde um trabalho dialógico, de trocas de experiências e de ações conjuntas a fim de promover o cuidado integral às pessoas com autismo.

Por fim, reafirmamos que a escola tem um papel importante para a inclusão social das pessoas com autismo e, como já dissemos no início deste trabalho, para muitas delas é o único lugar de convivência social.

Que a escola seja, então, o verdadeiro lugar de inclusão, que não seja uma "ilha cercada de gente por todos os lados" (FREIRE,2009). Que ela seja a porta para a descoberta de novos espaços de convívio social para essas pessoas. É isso que desejamos!

# REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. C. de. **Projeto de pesquisa:** guia prático para monografia. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

ALVES, C. N. **Educação inclusiva no sistema regular de ensino:** o caso do município do Rio de Janeiro.[S.I.: s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_RJ_pt.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.DSM-IV-TR. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. 4. ed. [S.I.: s.n.], 2002.

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. **A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marilia, v. 16, n. 2, p. 231-50, 2010.

BAPTISTA, J. A. L. S. **A invenção do braille e a sua importância na vida dos cegos**. Rio de Janeiro: ISBN, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso. Senado. Comissão de Educação. Relatório Setorial: Educação Especial. **Ideias e propostas para a educação brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** Relator: Flávio Arns. Brasília, DF, [2006]. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/ce/ documentos/ PDE-RelatorioSetorial-SenFlavioArnsEducacaoEspecial.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial,1988.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 17 dez. 2012.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal n° 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 20 ag. 2011.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 15 ag. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capítulo V – Da Educação Especial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 5 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2012** - Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. 41 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Caminhos para uma política de saúde mental infantojuvenil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

_____. Ministério da Saúde. Portaria Ministerial n° 2.103, de 19 de novembro de 2002. Homologa o cadastramento dos Serviços de Atenção Psicossocial – CAPS, dos Estados e do Distrito Federal. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2002/Gm /GM-2103.htm>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília: Ministério da Saúde, nov. de 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_85.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS:** os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação básica no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 10 ag. 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais da educação inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

CARDOSO, V. C. **Materiais didáticos para as quatro operações**. 2. ed. São Paulo: IME-USP, 1995.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial.** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**. Lajeado, RS: Univates, 2010.

CORRÊA, M. A. M. **Educação especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2003.

COSTA, V. A. da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais:** políticas e sistemas. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G.G. Intersetorialidade:uma exigência da clínica com crianças na Atenção Psicossocial. In: LAURIDSEN-RIBEIRO, El.; TANAKA, Oy. **Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010. p. 271-279.

COUTO, M. C. V.; DUARTE, C. S.; DELGADO, P. G. G.. A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira:situação atual e desafios. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 30, n. 4, nov. 2008.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2003. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 4 ag. 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

DUEK, V. P. Docência e Inclusão:reflexões sobre a experiência de ser professor na escola inclusiva. **Revista da FAEEBA.** Salvador, v. 16, n. 27 p. 41–53, 2007. Disponível em: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br/anteriores.htm>. Acesso em: 28 jul. 2011.

FAGUNDES, H. M.; LIBÉRIO, M. A reestruturação da assistência na cidade do Rio de Janeiro:estratégias de construção e desconstrução. **Revista Saúde em Foco**, [S.I.], n. 16, p. 30-35, 1997.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M.C. de. Surdez e Bilinguismo: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. cap. III, p. 7-25.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce. Uma introdução às idéias de Feurstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOREST, M.; PEARPOIN, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. et. al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 137-141.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz Terra, 1997.

FRIZANCO, M. L.E.; HONORA, M. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. [S.I.]: Ciranda Cultural, 2009.

GALEANO, E. Normalização, Integração, Inclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, v.1, n. 1, julho/dezembro de 1999. 13 p. Disponível em: <http://150.162.1.115/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>. Acesso em: 12 jan. 2012.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo.**2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 10 fev. 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M**.** Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão***,* n 1. Faculdade de Educação / Universidade do Estado do Rio de Janeiro. MEC/ SEESP, 2005.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro:** estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.[S.I.: s.n.], 2005.

_____.O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Cadernos de Educação Especial -Revista Educação Especial,** [S.I.], 2010. p. 345-356.

GLAT, R; PLETSCH, M. D; FONTES, R. S. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação – Dossiê: Educação Inclusiva**, v. 32, n.2, Santa Maria – RS, 2007.

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**. São Paulo: Editora Machenzie, 2002.

GOFFREDO, V. F. S. de. **Fundamentos da Educação Especial.** Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

GOMES, C. G. S; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**.Revista Brasileira,** Marília: Ed. Esp., v. 16, n. 3, p. 375-396, set.-dez. 2010.

GONÇALVES, A. **Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado)- Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2004, v.1. p. 199.

GONZAGA, E.A. Alunos com deficiência e o recente decreto presidencial 7.611**:** um retrocesso a ser corrigido.**Revista Carta Capital**, 2011.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos Intitulados Deficientes Mentais**. Cadernos CEDES, São Paulo, nº 23, 1989.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao inicio do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M.C. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KRUPPA, S. M. P. As linguagens da cidadania. In: SILVA, S.; VIZIM M. (Orgs.), **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001.

KUPFER, M. C. M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da Clinica**, São Paulo, ano 2, n. 2, 1997.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Porque ensinar a quem não aprende?**Estilos da Clínica**, São Paulo, vol. V, n. 9, 2. sem. 2000.

LAJONQUIÈRE, L. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação.**Estilos da Clínica**, São Paulo, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.; SIMAN, L. M. **A construção do saber:** Mmnual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Porto Alegre: Artmed,1999.

LEMME, P.**Memórias de um educador**. 2. ed. Inep: Brasília, 2004.

LOWENTHA**,** R.; BELISARIO FILHO, J. F.**Transtornos globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional**. [S.I.; s.n.], 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____.**Inclusão escolar:** o que é ? por quê? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

_____. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 18-23.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heroico (1549-1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas.5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Editora Pioneira, 1982.

MELLO, A. M. S. R. de. Autismo e Integração. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 13-17.

_____. **Autismo: guia prático;** colaboração: Marialialice de Castro Vatavuk. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília : CORDE, 2007.

_____. et. al. **Retratos do autismo no Brasil**, 1. ed. São Paulo: AMA, 2013.

Melo, K. ; Sanches, I.. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, na sala do ensino regular, através das concepções e das práticas das suas professoras e profissionais de apoio. Comunicação apresentada no *XXII* COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. 2015.

MENDES, E. G. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. Mimeo. 2010.

MILLER-WILSON, K. **Criteria for autism in the DSM-V**.[S.l.] Love to know. Disponível em: <http://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v>. Acesso em: 12 ag. 2015.

MINAYO, M. C. de. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

MISÉS, R. A. **A criança deficiente mental :** uma abordagem dinâmica.Rio de Janeiro: Editora Zahar,1977.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 10-12.

MÜLLER, T. M. P. **A primeira escola especial para "creanças anormaes" no Distrito Federal - o Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional de Alienados (1903-1920):** uma leitura foucaultiana. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

NASCIMENTO, A. R. Construindo um novo tempo de prática pedagógica. In: MANTOAN, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001. p.91-108.

NISKIER, A. **Educação Brasileira**: 500 anos de História. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos humanos**, 1948.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006.

PAIVA, R.C. **Inovações na gestão em saúde mental:** um estudo de caso sobre o CAPS na cidade do Rio de Janeiro. 1999.125 f. Dissertação (Mestrado)- Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1999.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1974.

PICCININI, W. J. História da Psiquiatria - Casa de Saúde Dr. Eiras: crônica de seu desaparecimento. **Psychiatry On-line Brazil**, [S.I.], v. 13, n. 3, mar. 2008. Disponível em: <http://www.polbr.med.br/ano08/wal0308.php>. Acesso em: 5 out. 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 291, de 14 de setembro de 2004. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d291.pdf>. Acesso em: 20 ag. 2011.

RIO DE JANEIRO (Capital). Secretaria Municipal de Educação. **Unidades escolares - CREs**. Rio de Janeiro, RJ, [2014]. Disponível em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>. Acesso em: 11 mar. 2014.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

SANTOS, M. DA G. S. dos. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004. 2 v.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 62-66.

_____. Neurobiologia do autismo infantil. In: Schwartzman, J. S.; Assumpção, F. B. (Org.). **Autismo infantil.** São Paulo: Memnon Editora, 1995.

SERRA, D.C.G. **Entre a esperança e o limite:** um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. 2008. 124 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SHIROMA, E. O.da; MORAES, M. C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, A. A. **Doenças neurológicas e cardiológicas.** In: Ebah: a rede social para o compartilhamento acadêmico. [S.I.] [20--]. Disponível em: http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA7fsAG/doencas-neurologicas-cardiologicas. Acesso em: 9 nov. 2014.

SILVA, J. L. da. A inserção do PEJA na política pública do município do Rio de Janeiro. In: **Permanência e desempenho no EJA:** um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. cap. 4. p. 51-65. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15770/15770_5.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SILVA, O. M. A. **Epopéia Ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial:** ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STOBAUS, C.D.; MOSQUERA, J. J. N. (Org.). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STREET FIGHTER. In: Wikipédia: aenciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponívelem: <http://pt.wikipedia.org/ wiki/Street_fighter>. Acesso em: 12 mar. 2013.

SUPLINO, M. **Currìculo funcional natural:** guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. 73 p. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Àrea da Deficiência, v.11).

TEMÁTICA 1: reformas do ensino nos anos 1930. [S.I.]: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, [2008?]. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3172/material/Tem%C3%A1tica%201%20Subunidade%202.docx>. Acesso em: 11 fev. 2012.

# APÊNDICES E ANEXOS

**Apêndice 1:Registros em diário de campo nas Escolas "A" e "B"**

*Selecionamos algumas observações, como amostra dos registros de campo, por entender que a transcrição de todas as anotações tornaria a pesquisa extensa demais, além do fato de que o relato de muitas delas se mostrou repetitivo.*

***1º dia de observação***
***01/10/2012***

Cheguei à escola às 7h20min da manhã e fui recebida pela diretora adjunta que, ao ler a carta de autorização da SME para a realização da minha pesquisa, me convidou para sua sala para conversarmos sobre minha pesquisa e entender como ela se realizaria naquela escola. Falei sobre o meu interesse e disse que foi a 2ª CRE que selecionou as escolas, conforme a presença de alunos com autismo dentro do perfil da minha pesquisa, ou seja: os alunos deveriam ser adolescentes, com histórico escolar que evidenciasse a trajetória da classe especial para a classe regular e vice-versa.

A diretora adjunta pegou uma planilha onde constavam todos os alunos matriculados com NEE (necessidades educacionais especiais) e a turma em que estavam inseridos. Havia apenas um adolescente que estava inserido na classe regular, e vários alunos na classe de TGD. Pedi para iniciar minha observação pela classe regular e, posteriormente, iria conhecer a classe especial. Ela me levou até a sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, onde o adolescente com autismo estava inserido. A diretora me apresentou a professora da turma e fez uma síntese da minha pesquisa e meu foco de interesse pelo aluno com autismo inserido na sua turma. A professora me recebeu muito bem, me apresentou para a turma, informando que eu iria vir alguns dias para conhecer o trabalho que é feito no 5º ano.

Fez questão de apresentar todos os alunos, falando o nome de cada um deles e identificando para mim, secretamente, o aluno com autismo. Após este primeiro contato com a turma, marquei com a professora o dia que eu iria iniciar a observação na sua classe e me despedi. Em seguida, procurei a diretora adjunta para solicitar um encontro com a mãe do aluno com autismo.

***2º dia de observação***
***08/10/2012***

Depois da autorização e adesão da mãe do aluno com autismo a minha pesquisa, fui até à turma do 5º ano para observação do contexto vivenciado pelo aluno com autismo na classe regular. A professora já estava na sala e me convidou a entrar. Dirigi-me para uma carteira no fundo da sala e observei o espaço. A sala era grande, mas o número de carteiras e a forma de organização delas limitava a movimentação dos alunos, não oferecendo espaços de exploração e não permitindo a realização de atividades em grupos, tão necessárias à inserção do o aluno com autismo. Os alunos ocupavam carteiras individuais e **André**[19] ocupava a última carteira, ao fundo da sala. A turma tinha 32 alunos matriculados.

Acredito que esse número de alunos deve comprometer a inclusão do aluno com autismo, dificultando a atuação da professora de forma mais particularizada[20].

A professora iniciou a aula passando no quadro de giz perguntas sobre história (As Cruzadas), para que os alunos respondessem utilizando o livro didático como suporte teórico.

[19] Nome fictício, para preservação da identidade do aluno com autismo inserido na classe regular da Escola A.

[20] Coloquei em destaque minhas reflexões para não perder a impressão que as observações me causavam no momento, e poder compará-las com as futuras anotações. Também, para diferenciá-las do relato das observações e, assim, na hora da organização final da pesquisa, poder discernir com mais clareza os dados coletados.

Os alunos copiavam, conversavam, e **André** ficava quieto manuseando um carrinho de plástico. Todos participavam fazendo perguntas e a professora respondia e esclarecia as dúvidas existentes. **André** ficava disperso, não interagia com nenhum colega e nem a professora solicitava/estimulava sua participação. Ele parecia estar alheio a tudo que estava acontecendo na aula.

A professora deu um tempo para que os alunos respondessem as perguntas propostas e em seguida fez a correção, perguntando a turma quais respostas haviam dado para cada questão. **André** continuava sentado na última carteira sozinho, e às vezes levantava, ia até a estante e pegava uma revista. Ele ficava folheando a publicação e falando baixinho, enquanto a turma ia respondendo as perguntas feitas pela professora.

Na hora do recreio,a turma desceu para o refeitório. **André** saiu também, mas sozinho.Ele se dirigiu para o canto de uma das paredes do refeitório e ficou observando os colegas comendo, brincando e conversando. Nenhum colega se aproximou dele. Às vezes ele circulava entre as mesas e cadeiras do refeitório falando sozinho. Circulava e parava no canto da parede, circulava e parava. Mas a maior parte do tempo ele ficou em pé, encostadona parede, sozinho. Esse foi o movimento do aluno durante o recreio.

Ao retornar à sala, a professora avisou a turma que fariam uma avaliação de Língua Portuguesa na próxima semana. Explicou que seria a redação de uma crônica, uma história curtinha com poucos personagens que vivem situações do seu dia a dia, como: escovar os dentes, fazer as refeições, tomar banho etc. Ela foi para o quadro e explicou como eles deveriam fazer esta redação:

1º parágrafo: situação inicial. (4 a 5 linhas)
2º parágrafo: conflito gerador – a história sofre modificação, acontece alguma coisa para que ela se desenvolva. (4 a 5 linhas)
3º parágrafo: clímax – alguma coisa importante vai acontecer e ninguém sabe o que é. O que será que aconteceu? (4 a 5 linhas)
4º parágrafo: desfecho – final da história. (4 a 5 linhas)

A professora explicou, novamente, que a crônica é uma história com texto pequeno, curtinho, com poucos personagens, com fatos do nosso cotidiano e com humor. Em seguida, entregou uma folha de papel para todos os alunos, menos para **André**. Depois deu um livro de história para cada aluno, onde eles deveriam ler a história e, a partir do assunto em questão, criar sua própria história em forma de crônica.

Os alunos iniciaram a tarefa e **André** ficou folheando um livro com gravuras de animais que ele pegou na estante de livros da sala de aula. A professora foi até a sua carteira e falou: “Vamos inventar uma história com os personagens desse livro? Tenta fazer, vamos lá!”. Mas **André** ficou olhando para ela e não respondeu nada. A professora se afastou e ele continuou folheando o livro. Nesse momento, ela se virou para mim e explicou que na aula anterior havia lido para a turma a história do livro que estava com **André**, mas que ele não produziu nada naquele dia. Disse que **André** se nega a fazer as atividades e que ela sente que ele é um pouco preguiçoso. Segundo a professora, ele tem condições de fazer algumas coisas, e não faz porque não quer.

Esta observação da professora demonstra o despreparo do professor para atuar com a diversidade e, consequentemente, com alunos com autismo incluídos na classe regular.

A professora voltou para sua mesa e sentou-se. À medida que os alunos tinham dificuldades para a realização da redação proposta iam até ela para buscar respostas para suas dúvidas. A professora explicava a cada um deles e eles retornavam para seus lugares e continuavam na feitura da tarefa.

**André** deixou de lado o livro que estava vendo e com o caderno aberto, numa folha em branco, ficou batendo com a caneta em cima da folha, num movimento repetitivo, sem parar até o término da aula.

Terminada a aula, procurei a professora para conversarmos e perguntei sobre a mediadora de **André.**Ela me informou que deste o início do ano o aluno está sem mediadora porque o IHA (Instituto Helena Antipoff) diz que o número de estagiários não é suficiente para atender a demanda, e disse: “A escola já pediu, a mãe também, mas nada. E a gente sabe que sem mediadora ele não vai aprender, porque eu não tenho como dar atenção a ele com uma turma deste tamanho. Fica difícil, é muito difícil”.

***3º dia de observação***
***15/10/2012***

Cheguei à sala e encontrei**André** sozinho, sentado a sua carteira. Estava com a caneta na mão fazendo o mesmo movimento observado na aula anterior, só que hoje estava agitando a caneta mais rapidamente entre os dedos. Os demais alunos estavam fazendo uma atividade do livro de Português, mas **André** não tinha nenhuma atividade, nem mesmo livro ou caderno aberto sobre a mesa. **André** passava a caneta de uma mão para outra. Às vezes, devido aos movimentos rápidos que fazia, ela caía no chão. Ele a pegava e reiniciava os movimentos repetitivos. Outras vezes, **André** levantava a cabeça, parava de mexer a caneta entre os dedos, trocando de mão, e olhava para os colegas e, depois, retornava para seu "mundo".

A turma já estava acostumada com esse comportamento de **André** e parecia não se importar. A impressão que eu tinha era que **André** era invisível para todos. Ninguém falava ou se dirigia a ele.

A professora iniciou a leitura das atividades do livro, corrigiu com os alunos as respostas, explicou algumas dúvidas e conceitos no quadro, mas em nenhum momento se voltou para **André** ou incentivou-o a pegar o material na mochila.

Desde a hora que eu cheguei, às 7h30min, até as 8h05min, não houve alteração no comportamento de **André** e nem na sua participação em aula. Às 8h05min os alunos foram para a aula de Educação Física. Alguns estavam sem o uniforme para uso na aula (a maioria, meninas), e foram trocar de roupa no banheiro.

**André** saiu da sala com a caneta na mão, encostou-se à parede do pátio, sozinho, e ficou movimentando a caneta entre os dedos. Os alunos se dirigiram em fila para a quadra e ele ficou. Quando percebeu que os colegas já haviam ido para a quadra, onde a professora aguardava todos os alunos, ele foi correndo atrás de todos.

A professora reuniu a turma no centro da quadra para falar sobre a demora de alguns na troca de roupa e acordou com todos que nas aulas seguintes faria a chamada no início da aula. Assim, quem não estivesse presente ficaria com falta. Enquanto a professora fazia a chamada, os alunos ficaram agrupados conversando e **André** continuou sozinho, mexendo a caneta, no fundo da quadra, encostado na parede.

A professora pediu que a turma formasse grupos de quatro alunos para a atividade de futebol. Todos foram para a quadra e iniciaram o jogo, enquanto**André** sentou na arquibancada e ficou observando os colegas jogarem. A professora se aproximou de mim e disse que ele nunca participava de nada e que, portanto,ela pedia para que ele a ajudasse, delegando algumas obrigações como: pegar a bola no armário, pegar o diário na secretaria, coisas desse tipo.

Nesse momento, ela se dirigiu a **André** e pediu para que ele pegasse mais uma bola no armário para a turma. Quando ele voltou, a professora conversava com uma colega da turma, e a aluna chamou**André** para jogar bola com ela. Os dois ficaram na lateral da quadra durante um tempo, passando a bola um para o outro. A professora disse que tenta trazê-lo aos poucos para as atividades. Segundo ela: "Tem dia que ele sequer ouve o que eu estou falando, mas tem alguns momentos que ele está mais aberto e, então, eu peço a uma das alunas para interagir com ele".

Senti que a professora estava sem graça com a minha presença e tentava mostrar que ela buscava trazer **André** para o convívio com o grupo. Entretanto, encarregá-lo de obrigações durante as aulas não contribui para o processo de inclusão esperado, nem convocar uma aluna para jogar bola com ele (que não me pareceu desejar fazê-lo), separados do restante do grupo.

Outra aluna veio substituir a amiga na tarefa imposta pela professora de jogar bola com **André**. Elacomeçou a tarefasozinha com ele e depois pegou na mão dele e levou-o para o grupo de colegas que estava em formato de círculo passando a bola um para o outro, enquanto o outro grupo jogava futebol.

Este foi um dos mais significativos momentos, onde pude perceber a importância de uma simples atitude, vinda do outro, como uma grande possiblidade de romper com a permanente exclusão vivenciada por **André** no espaço escolar.

Depois de algum tempo, esse grupo se desfez indo em direção ao outro grupo que estava jogando futebol. Na mudança, os que estavam jogando futebol formaram o círculo para passar a bola, e o grupo anterior iniciou a partida de futebol. **André** não quis continuar com as meninas porque não

sabia jogar futebol, mas também não quis participar do novo círculo de colegas que estavam passando a bola porque era um grupo somente de meninos. Já havia observado que ele se sente mais à vontade entre as meninas, ele se aproxima mais das meninas. Então, ele não participou mais de nenhuma atividade na quadra e foi sentar na arquibancada, afastado de todos.

Voltamos para a sala. Os alunos aguardavam a professora conversando e brincando uns com os outros. **André**, sozinho, sentado no seu lugar, brincava com sua caneta. A professora retornou e fez uma anotação no quadro sobre a Feira da Cultura. A turma se acalmou e iniciou as anotações, mas **André** não pegou nem o livro nem o caderno da mochila, e a mesa dele ficou vazia. A professora não disse nada, e não chegou perto dele para incentivá-lo a participar da aula. Depois ela começou a passar no quadro uma série de perguntas sobre pluralidade cultural entre os povos. Passados mais de 30 minutos, quando o quadro já tinha bastante exercício escrito, **André**, por conta própria, resolveu pegar o caderno e começou a copiar o que estava anotado. Ele copiou tudo em silêncio, terminou e ficou balançando e batendo a caneta em cima do caderno.

A professora mandou que os alunos pegassem o livro de História e abrissem numa determinada página. Ela começou a explicar o assunto, relacionado às questões que havia escrito no quadro, mas, em seguida, propôs que os alunos lessem o assunto no livro da seguinte forma: cada um iria ler uma parte do texto e ela iria explicar o assunto por parte, respondendo as perguntas e as dúvidas que surgissem. **André**, mais uma vez, não pegou o livro na mochila e não acompanhou a leitura.

Nem a professora e nem os alunos parecem se incomodar com o fato de **André** não participar, não interagir na aula. Ninguém chega perto para ajudá-lo, para falar com ele, orientá-lo. É triste ver a exclusão que o aluno com autismo encontra na classe regular.

No recreio, tudo se repetiu:**André** ficou sozinho, isolado dos demais, não almoçou, e sempre com a caneta ou um lápis na mão, agitando o objeto em movimentos rápidos e passando-o entre os dedos e mãos. Quando se aproximava de algum colega ou grupo, em geral de meninas, ele ficava olhando o que estavam fazendo, mas não falava nada e nem os colegas interagiam com ele.

Na volta do recreio, a professora pediu para que os alunos respondessem aquelas questões que havia passado, anteriormente, no quadro. Os alunos estavam agitados, mas, aos poucos, foram se aquietando e começaram a responder as questões. Levaram alguns minutos respondendo os exercícios, e depois a professora fez a correção com eles, ouvindo as respostas de cada um e sanando as dúvidas que surgiam. Quando o horário da aula terminou, a professora pediu para que os alunos acabassem de responder as questões em casa, pois na próxima aula ela corrigiria tudo. **André** continuou no mesmo estado até o final da aula: caderno aberto com as anotações que fez do quadro, distante, sozinho e com a caneta na mão em movimentos repetitivos.

***4º dia de observação***
***22/10/2012***

A professora iniciou a aula solicitando que os alunos pegassem o caderno para fazer a correção dos exercícios de História da aula anterior. Depois de terminada a correção, ela solicitou que os alunos abrissem o livro de História na página 161, leu parte do texto, relembrou o assunto discutido anteriormente e mandou que os alunos respondessem as questões do livro.

A aula transcorreu com os alunos fazendo os exercícios do livro de História até a hora do recreio e, mais uma vez, **André** continuou sem fazer nada e ninguém pareceu se importar com isso.

No recreio, se repetiu o que vem ocorrendo desde que iniciei a pesquisa: o aluno **André** sempre sozinho, encostado na parede ou circulando, vez por outra, no refeitório.

Na volta à sala a professora avisou que iria explicar uma matéria nova de Matemática e pediu para que os alunos abrissem o livro numa determinada página. A professora foi para o quadro e explicou como fazer uma divisão com dois números no divisor. Armou uma conta e ensinou, passo a passo, como resolvê-la. **André** ficava olhando para o quadro, mas não copiava os exercícios. Depois, ele pegou um livro na mochila, uma caneta, e iniciou o seguinte movimentode forma contínua e repetitiva: hora passando a caneta entre os dedos e as mãos, hora batendo com a caneta no livro que estava aberto.

A professora explicava, tirava as dúvidas, mas não se dirigia a **André**, que ficou à margem do que estava sendo realizado na aula de Matemática. A aula decorria, os alunos traziam suas demandas que iam sendo atendidas, na medida do possível, pela professora, e **André** continuava isolado e abandonado no seu lugar.

A professora chegou perto de onde eu estava e reclamou comigo do número de alunos na sala, a falta de mediadora, e disse: "É uma inclusão que não existe, é um verdadeiro abandono. Gostaria de poder realizar trabalhos em grupos, dar atenção individualizada a cada um e poder estimular **André** a participar das aulas, mas isso é inviável na realidade que lidamos: turmas cheias, alunos agitados, problemáticos e mais um aluno com autismo, com questões tão complexas de comportamento e aprendizagem".

A professora disse que sem mediadora não é possível fazer nenhuma atividade com **André**.E, portanto, o aluno com NEE vai ficando cada vez mais esquecido no grupo. Assim terminou a aula desse dia!

***6º dia de observação***
***05/11/2012***

A professora havia pedido, na aula anterior, que os alunos fizessem uma redação dizendo qual a matéria preferida deles, e foi de carteira em carteira para pegar as atividades. Ela foi onde **André** estava e perguntou se ele tinha feito a atividade. Ele apenas riu e ela disse: "**André**, você precisa fazer as atividades, você é capaz! Quero que você faça em casa e me entregue amanhã", e foi pegar a atividade de outro aluno. Quando a professora recebia as atividades, ela lia e fazia algumas observações.Como a turma começou a ficar agitada, ela mandou que eles pegassem a apostila de Português e respondessem ao questionário da página 43.

Nesse dia, uma colega sentou ao lado de **André**, mandou que ele pegasse a apostila na mochila e explicou o que era para ser feito. Ela fazia a leitura do texto pacientemente para ele e ia mandando que respondesse as questões.

Percebi sua dificuldade na realização das atividades, mas, também, sua disponibilidade para fazer o que a colega ia propondo. Ao contrário do que a professora vem afirmando, que só é possível ensiná-lo com a ajuda de uma mediadora, pois a turma é grande e ela não consegue dar a atenção que ele necessita, é possível envolver e comprometer os colegas, seus pares, nessa tarefa. Isso é inclusão!

Mas, depois que essa colega parou de ajudá-lo e foi sentar em outro lugar, **André** voltou ao seu isolamento e aos movimentos repetitivos com as mãos e a caneta.

No recreio,**André** agiu da mesma maneira como vinha fazendo: ficou em pé encostado na parede do refeitório, olhando os colegas almoçando, conversando, brincando. Em determinado momento, quando algum aluno se aproximava dele, ele andava em volta das mesas e procurava outro lugar onde não houvesse ninguém e voltava a encostar-se à parede e observar os colegas. Ninguém se aproximava para conversar ou interagir com ele.

Nesse dia, os alunos tiveram aula de música com outro professor. Ele entrou na sala e desenhou no quadro um compasso com algumas notas musicais, explicando o que eram compassos 2/4, 3/4 e 4/4. Enquanto isso, **André** olhava e movimentava a caneta entre os dedos, passando-a de uma mão para a outra. Depois, o professor passou no quadro um exercício para que os alunos completassem os compassos, a fim de praticarem para aprender a diferenciá-los. **André** pegou o caderno e copiou o exercício do quadro, anotando tudo corretamente, mas não fez o exercício.

Era uma atividade difícil que necessitava de orientação e apoio de alguém. Acredito que ele não fez porque não entendeu o assunto.

Depois que terminou de copiar, **André** guardou o caderno e pediu para ir ao banheiro. Quando voltou do banheiro, o professor estava fazendo a correção dos exercícios que havia passado no quadro. Mas **André** não pegou o caderno onde havia copiado os exercícios, que já estava na mochila. Durante a correção, o professor explicava a matéria para a turma, que tinha muitas dúvidas; enquanto isso,**André** mexia no cabelo, olhava para o quadro uma vez ou outra, mexia com as mãos, com a caneta, e permaneceu assim até o final da aula.

***8º dia de observação***
***19/11/2012***

A professora iniciou a aula explicando o que os alunos deveriam fazer: mandou que lessem o texto da página 175 do livro de História e depois respondessem as perguntas a, b e c. Os alunos iniciaram a leitura silenciosa e, novamente, nem a professora nem um colega da turma se aproximou de **André** para ajudá-lo nas atividades. Ele estava sentado, sem material na mesa, não tirou nem o caderno nem o livro, nada da mochila. Ficava olhando os colegas e, às vezes, com o olhar parado, observava a parede a sua frente. Passado algum tempo, a professora solicitou a uma aluna que sentasse ao lado de **André** e o ajudasse a fazer os exercícios.

Percebo que a professora já esta incomodada com minha presença, pois é clara a inexistência de uma proposta de trabalho que inclua o aluno com autismo para que ele venha a desenvolver a aprendizagem junto com seus pares. Vejo que ela solicitou a ajuda desta colega por esta razão.

A colega mandou que **André** pegasse o livro de História e o caderno na mochila. Ela iniciou a leitura no seu próprio livro, mas **André** não. Então, ela disse: "Pode ler!".**André** parecia não entender e começou a copiar o texto do livro no caderno. Copiou um parágrafo e depois retornou ao comportamento de sempre: pegou o lápis e ficou movimentando-o entre os dedos. A professora não observou nada do que aconteceu e a colega desistiu de ensinar **André**, deixando-o de lado sem interromper movimentos repetitivos dele com o lápis.

Nas poucas vezes em que a professora solicitou a um aluno da turma para que ajudasse **André** nas atividades, não houve por parte dela nenhuma interação com os dois alunos no sentido de orientá-los e acompanhá-los. Nesses momentos, a impressão que eu tinha era que a professora só pedia para que um aluno ficasse ao lado de **André** devido a minha presença na sala de aula.

A professora sentou à mesa, enquanto os alunos liam e respondiam as três questões do livro. Vez por outra, um aluno perguntava algo e ela ia até o lugar onde ele estava para esclarecer sua dúvida. Vários alunos eram atendidos por ela, individualmente, para sanar as dúvidas surgidas sobre o assunto do dia. Depois ela solicitou que três alunos fossem ao quadro responder as questões. A aula transcorria normalmente, e **André** não era incluído nela.

Chegada a hora da aula de Educação Física, a professora definiu as atividades da seguinte forma: um grupo ficou jogando futebol, outro em círculo passando a bola e outro em algumas mesas da quadra coberta jogando xadrez. **André** ficou sentado na arquibancada e a professora convidou-o para jogar bola com as meninas, mas ele não quis e ficou encostado na parede, com seu lápis na mão, fazendo o movimento de costume. Às vezes, ele levantava e ficava andando de um lado para o outro. Em certo momento, a professora pediu o lápis que ele estava segurando e inseriu **André** na roda das meninas que estavam passando a bola (jogando a bola uma para a outra com as mãos), e ele foi.

Percebi que **André** se assustou e não ficou satisfeito com a atitude da professora em retirar o lápis da sua mão, além do quea sua ida para o grupo das meninas não foi espontânea.

Algumas crianças com autismo elegem um objeto como favorito e se sentem seguras manipulando-o, algumas vezes de forma repetitiva, rígida e inflexível, e qualquer mudança nessa rotina pode causar ansiedade. Essa reação de **André** pode ter ocorrido em função disso.

A professora de Educação Física tinha sempre esta proposta de dividir a turma em grupos, separando um tempo para cada grupo desenvolver uma determinada atividade. Os grupos iam se revezando nas atividades quando terminava o tempo estipulado pela professora. Nesse dia, na hora que o grupo onde **André** estava teve que ir para o futebol, pela primeira vez, segundo a professora, ele foi junto. Entretanto, ele ficou em pé, próximo da trave do gol, e nada fez. O grupo jogava e passava por ele como se não estivesse ali. O grupo não incluiu **André** no jogo e nem a professora orientou-o sobre o que fazer, pois parecia que ele não entendia a proposta do jogo, não conhecendo suas regras.

A maior parte do tempo da aula de Educação Física **André** ficava observando os colegas, não se inserindo no grupo e nem participando das atividades.

Quase terminando a aula, a professora reuniu a turma no centro da quadra e **André** não foi. Ela, então, foi buscá-lo e disse que queria conversar com a turma e ele deveria ir também. Ele não queira ir, mas ela insistiu e ele sentou ao lado dos colegas no círculo feito pela turma, mas pediu o lápis que a professora havia pegado no início da aula. Ela entregou-o, e ele ficou sentado mexendo o lápis entre os dedos e mãos. Depois que a professora conversou com a turma, todos foram dispensados para o recreio.

O recreio não foi diferente dos outros dias: os alunos corriam, falavam alto, brincavam e brigavam, e **André** ficava ora encostado no canto da parede do refeitório, ora andando em círculo e/ou correndo pelas mesas. Algumas vezes, se aproximava de um grupo de alunos e ficava observando o que eles faziam. Quando terminava o recreio, e a turma se dirigia para a sala de aula, ele os acompanhava.

De volta à sala de aula, a professora disse que iria passar no quadro um exercício de revisão, com algumas perguntas que iriam ajudá-los na avaliação de Ciências do 4º bimestre. Ela escreveu 20 perguntas relacionadas ao desmatamento e à extinção de vegetais e animais.

Todos copiaram as perguntas do quadro e começaram a respondê-las, menos **André**. A professora iniciou a correção, mas não deu tempo de terminá-la, pois acabou a aula.

***15º dia de observação***
***04/03/2013***

Entrei na sala de aula e encontrei a turma aguardando a professora chegar. Os alunos conversavam e **André** estava sentado sozinho no seu lugar, olhando os colegas falarem.

**André** ficou todo o ano de 2012 sem mediador, e há cinco dias o IHA enviou uma estagiária para acompanhá-lo durante o período escolar. A estagiária já havia conversado com a família de **André** e estado com ele nesses dias. Mas essefoi o primeiro dia que observei sua atuação com ele.

A mediadora chegou, depois do início da aula, sentou ao lado de **André** e não falou nada, sequer cumprimentou o aluno. Fiquei observando e pude ver que a mediadora ficou um período grande nessa mesma postura. A professora dava explicações sobre um trabalho que os alunos deveriam fazer e ela continuava em silêncio, ouvindo a professora falar.

Depois dos esclarecimentos e orientações, a professora mandou que os alunos pegassem a apostila de Português e, nesse momento, a mediadora se dirigiu a **André** e mandou que ele pegasse a apostila na mochila. Conforme a professora ia lendo e perguntando qual seria a resposta para a questão lida, a mediadora dizia o que **André** deveria fazer. Ele respondia as questões conforme a mediadora ia falando. Quando ele errava, ela apagava e mandava que ele escrevesse novamente corretamente.

A presença da mediadora possibilitou que **André** realizasse as atividades. Só não foi possível perceber se ele estava compreendendo o que escrevia na apostila.

Conversando com a mediadora, ela observou que a turma é muito agitada para **André**. Ela disse que percebe que **André** não consegue ficarpor muito tempo na sala de aula. Disse que quando se aproxima o horário da última aula ele começa a se agitar e pergunta: Quando a aula vai acabar? Já está na hora da saída? Falta muito para acabar a aula? E fica agitando a caneta entre os dedos.

Nesse dia, na aula de Educação Física, **André** ficou sentado ao lado da mediadora.Ela ficou abraçada a ele e emprestou o seu celular para ele jogar. A professora de Educação Física, ao contrário das aulas anteriores, quando ele não tinha a mediadora, não incentivou a participação de **André** nas atividades esportivas.

Todo tempo da aula de Educação Física **André** ficou ao lado da mediadora, em silêncio, manuseando e jogando no celular que ela havia emprestado para ele.

Até que ponto a presença da mediadora irá favorecer a inclusão de **André**? Nessa aula, o que pude observar foi a continuação da exclusão e do isolamento do aluno em relação à turma.

Voltamos à sala de aula.**André** se dirigiu para seu lugar e a mediadora sentou-se ao seu lado.Ele abaixou a cabeça e ela manuseava o celular, enquanto a turma aguardava a volta da professora.

A professora retornou, pediu que os alunos abrissem o livro de Ciências em determinada página e solicitou que lessem o texto sobre "Poluição e degradação do ambiente".Cada aluno deveria ler um parágrafo por vez. À medida que o aluno terminava a leitura do parágrafo, a professora explicava e fazia algumas perguntas sobre o assunto lido. **André** não foi solicitado a participar da leitura. Nesse dia, todos os alunos foram convocados a ler o texto do livro que explanava a matéria, exceto **André**. Em seguida, a professora orientou os alunos para que respondessem as questões sobre o assunto em pauta e fizessem a redação sugerida, cujo tema era: "A transformação do ambiente natural pelos seres humanos".

A mediadora leu as perguntas para **André** e mandou que as respondesse oralmente. As perguntas, ele respondia corretamente. As que ele não sabia, ela dizia qual era a resposta e, também, mandava que escrevesse no local adequado da apostila. Dessa forma, ele completou todas as questões deste exercício. O sinal do recreio tocou na hora que **André** iria iniciar a redação, e os alunos desceram para o refeitório.

O isolamento do aluno, em especial, no horário do recreio, é algo que impressiona e sobressai, e a presença da mediadora em nada mudou esse quadro. Além de ela não interagir com **André** nesse espaço e momento, ela não incentivava sua interação com os demais colegas, como imaginei. Ela ficou sentada à mesa, almoçou e depois ficou usando o celular, indiferente ao que acontecia ao seu redor. E **André** agiu como sempre: ora ficava num dos cantos do refeitório, como um animal acuado, ora andava em círculo, várias e várias vezes. E, quando cansava, voltava ao canto e ficava encostado na parede olhando os colegas.

Retornarmos do recreio e a professora mandou que os alunos fizessem a redação em casa e a trouxessem na próxima aula. Em seguida, pediu que eles escolhessem um colega e formassem duplas para a realização da seguinte atividade: deveriam elaborar cinco regras de como se comportar nos lugares públicos: no ônibus, no trem, na escola, explicando o porquê e dizendo, também, o que não se deve fazer nesses lugares.

**André** continuou sentado ao lado da mediadora.Ela explicou o que era para ser feito e elaborou com ele a tarefa proposta.

A professora ou a mediadora poderiam ter sugerido que **André** sentasse com um colega para fazer a atividade em dupla como os demais, estimulando, assim, sua participação nas atividades com seus pares.

No final da aula, conversando com a mediadora, ela me disse que quando chegou à escola não sabia nem qual era a síndrome do aluno que ela iria acompanhar. Não recebeu nenhuma orientação, iniciando o trabalho com **André** sem nenhuma informação do caso. Disse que **André** não estava trazendo os livros, nem as apostilas. Ela precisou mandar um bilhete para os responsáveis solicitando que colocassem esses materiais na mochila.

***20º dia de observação***
***08/04/2013***

Cheguei à sala e a professora já estava passando no quadro questões de Matemática. A mediadora não havia chegado e **André** estava sozinho com um elástico na mão. Quando a mediadora chegou, ela estava ofegante.Imediatamente elasentou, olhou para o quadro, pegou o caderno de **André** na mochila e começou a copiar os exercícios que a professora estava passando no quadro. **André** continuouao seu lado mexendo com o elástico.

Nesse sentido, no intuito de ajudar, a mediadora não contribui para o desenvolvimento de **André**, pois executa tarefas que competem a ele fazer, como: copiar as atividades do quadro, pegar materiais na mochila, pegar livros e apostilas e abrir para ele na página que o professor mandou, entre outras coisas.

Depois de copiar para o aluno as questões de Matemática, ela auxiliou-o na execução dos exercícios. Em seguida, a professora fez a correção da atividade e os alunos foram liberados para a aula de Educação Física.

Muitas vezes a mediadora promove um trabalho com foco apenas na execução de exercícios e atividades.

Os alunos conversavam e brincavam enquanto a professora de Educação Física fazia a chamada. **André** ficava andando em círculo com a caneta, movimentando-a entre os dedos e mãos, enquanto a mediadora estava sentada na arquibancada, mexendo no celular. A professora falou com a turma sobre a elaboração de um trabalho, explicou-o e, para a realização dele, separou a turma em grupos. **André**, sentado numa cadeira no canto da quadra, permanecia longe de todos, e a mediadora continuava mexendo no celular, distante dele.

A professora de Educação Física chamaou (por ordem alfabética) aluno por aluno, para saber em que grupo cada um iria ficar para a realização do trabalho proposto. Na hora que **André** foi chamado, a mediadora levantou-se e foi até a professora para saber em que grupo ele ficaria. Falou com a professora, sentou-se e voltou a usar o celular. **André** continuou sentado na cadeira sem saber em que grupo ficaria, pois a mediadora, além de ir até a professora no seu lugar, não se dirigiu a ele para falar sobre o que foi decidido com ela.

É triste constatar a omissão do IHA, em oferecer formação à mediadora antes de ela assumir o aluno com autismo, e da escola por se eximir da responsabilidade de e orientá-la durante o processo.Tenho a impressão que a presença da mediadora em nada favoreceu o processo de inclusão de **André**, pois ele continua àmargem do processo escolar.

Este processo de organização do trabalho demorou e, num determinado momento, a mediadora se levantou e ficou no meio de vários alunos. Ela brincou, riu, conversou com eles, e **André** continuou sozinho. Desta vez, mais distante do grupo e em pé no canto da parede.

Como o processo de escolha e anotação das duplas foi demorado, no restante do tempo da aula a professora deixou os alunos livres. Os meninos foram jogar futebol, algumas meninas ficaram na lateral da quadra jogando bola também e outras ficaram conversando e mexendo no celular. **André** continuou em pé no canto da parede.

No recreio,**André** se comportou como nos dias anteriores, sem alteração nos seus movimentos.

Ao retornar à sala a professora distribuiu aos alunos duas folhas com uma atividade sobre Tiradentes. A primeira atividade tinha como título 21 de Abril – Dia de Tiradentes, e abaixo dele havia quadrinhos com os personagens da Turma da Mônica: Cebolinha, Cascão, Magali e Mônica.Cada personagem descrevia e dava uma informação sobre a história do mártir da Inconfidência Mineira e herói nacional. Em seguida, havia um exercício de caça-palavras onde os alunos tinham que encontrar as respostas das seguintes perguntas: 1) Sobre quem os personagens da Turma da Mônica estavam conversando? 2) Qual o mês que comemoramos o dia de Tiradentes? 3) Como ele morreu? 4) Ele queria libertar o Brasil de qual país?

A segunda atividade era uma “cruzadinha da inconfidência” com doze perguntas que tinham que ser respondidas na cruzadinha. A professora informou que no livro de História, na página 123, havia um texto onde eles encontrariam as respostas de todas as perguntas da cruzadinha, caso eles tivessem alguma dúvida.

Os alunos adoraram essas atividades e ficaram disputando quem seria o primeiro a acertar todas as respostas. A mediadora deixou que **André** encontrasse as repostas da primeira atividade no caça-palavras, e ele encontrou-as rapidamente. Na segunda atividade ele teve mais dificuldade, pois não sabia todas as respostas. A mediadora, então, pegou o livro de História, abriu na página informada pela professora e leu o texto para ele. Nessa atividade, ele não se mostrou muito interessado e a mediadora precisou insistir para que ele completasse a cruzadinha.

Depois de corrigidas as atividades, a professora passou como tarefa de casa que os alunos pesquisassem a biografia de Tiradentes e a trouxessem na próxima aula.

Pude assistira muitas aulas,mas não houve nenhuma alteração no trabalho desenvolvido com **André**. A vinda da mediadora, com certeza, foi importante para que ele pudesse realizar algumas atividades, fazer os exercícios do livro e apostilas, mas tudo desconectado da turma e sem o apoio, participação e presença da professora regente. Não houve mudança na interação dele com a turma, continuando o isolamento, com um trabalho sendo realizado à parte: a mediadora e o aluno.

André se distanciou mais dos colegas e a professora passou a ignorá-lo mais ainda, deixando a cargo da mediadora todo o trabalho de ensino com ele. Continuou não havendo nenhuma adaptação curricular para ele, apenas a orientação e auxílio nas atividades diárias.

Diante desse quadro fica claro que, na prática, a inclusão não se efetivoude fato. Não só pela falta de estrutura (número grande de alunos em sala de aula, falta de preparo do professor e do mediador

para atuar com a diversidade), mas, também, pela falta de interesse do professor em estimular o aluno com autismo na participação das atividades e interação com seus pares.

A escola não se modificou para receber e trabalhar com a diferença e o aluno continua com a responsabilidade de se adequar a ela e não o contrário, como prega a proposta de inclusão educacional.

**DIÁRIO DE CAMPO DA ESCOLA "A"**
***CLASSE ESPECIAL (TGD)***

***1º dia de observação***
***02/10/2012***

**Bárbara**[21]é a aluna com autismo que está inserida na classe especial da Escola **A**, tendo sido matriculada nessa classe desde fevereiro de 2013. A responsável legal de Bárbarala é sua avó, que cuida dela desde que nasceu.

Antes de iniciar a observação, conversei com a avó de **Bárbara** e ela deu sua permissão para que a neta fizesse parte da minha pesquisa e se prontificou a participar da entrevista, posteriormente.

Cheguei à escola e encontrei a avó de **Bárbara** com ela, sentada num banco do lado de fora da escola. Perguntei se não iria entrar e ela respondeu que precisava aguardar a professora vir buscar **Bárbara**. Questionei sobre **Bárbara** e a avó disse que ela estava bem, que nesse dia estava calma. Despedi-me da avó e fui até a classe especial me encontrar com a professora de **Bárbara**.

Encontrei a professora atendendo um aluno e ela pediu que eu aguardasse na sala. Sentei numa cadeira no fundo da sala para não interferir no atendimento.Passados uns 10 minutos, a professora desceu com um aluno e subiu com **Bárbara**, segurando-a pelo braço. Ao entrar na sala,**Bárbara** ficou andando de um lado para o outro, pegando e largando os objetos a sua frente. Pegou um lápis de cera e colocou na boca. A professora rapidamente tirou-o da mão dela e disse que não podia fazer isso, que o lápis não era para comer e sim para desenhar e pintar. **Bárbara** não pareceu se importar e foi em busca de outro objeto. Pegou um livro de história, mas nem abriu, deixando-o em seguida para pegar outra coisa. Tudo isso acontecia muito rapidamente.

Enquanto **Bárbara** procurava coisas, explorando o ambiente, a professora me fornecia informações sobre ela. Disse que **Bárbara** é uma adolescente com autismo considerado grave. É uma criança isolada que não fala e não se comunica com as pessoas, um quadro complexo marcado por fortes prejuízos na inserção social. Em função disso, **Bárbara**fica na classe especial, diariamente, apenas uma hora. Ela entra às 10horas e fica até as 11horas. Esse é o tempo reservado para a aluna. Assim como **Bárbara**, os demais alunos dessa classe também têm horários diferenciados e reduzidos que, segundo a professora, são uma prática antiga nessa escola. Alguns alunos são atendidos em dupla (número definido pelas professoras das classes de TGD), mas, também, com horário reduzido.

Sobre **Bárbara** ficar apenas uma hora na escola a professora disse: "**Bárbara** não consegue ficar mais tempo na escola. Ela é muito agitada, o caso dela é grave. Tem dia que ela está muito agressiva e se você não ficar atenta ela até te machuca. Tem dia que ela não quer fazer nada, só grita, pula, quer fugir da sala. Por isso o horário dela é reduzido".

A professora colocou uma folha em cima da mesa com o desenho de várias nuvens, um pote de tinta guache na cor azul, um pincel e falou para **Bárbara**: "Hoje nós vamos pintar de azul dentro das nuvens". **Bárbara** continuou no mesmo lugar e não demonstrou nenhuma reação à proposta da professora. A professora, então, segurou-apelo braço e disse: "Vamos **Bárbara**, sente aqui", e levou a aluna até o lugar onde estavam os materiais para a atividade proposta. A professora colocou o pincel na sua mão e ela, num movimento rápido, colocou o pincel no pote de tinta e esfregou no papel. A professora chamou sua atenção dizendo que não era para fazer daquele jeito: "Não, **Bárbara**! É para pintar dentro da nuvem", e pegou na sua mão, fazendo o movimento desejado por ela. Fez isso várias vezes, levando o pincel no pote e depois dentro dos limites da nuvem. Mas, depois que a professora largou sua mão,**Bárbara** continuou pintando do seu jeito sem considerar as orientações que havia recebido. Em seguida levantou, pegou duas peças do brinquedo de montar Lego e sentou no chão da sala, emitindo um som (hum, hum, hum) e manuseando as peças (pegando e largando, pegando e largando). A professora disse:"Vem **Bárbara**, agora vamos fazer uma atividade de colagem". Preparou a mesa com os materiais: cola, barbantes cortados em pedacinhos e uma folha com o nome BÁRBARA bem grande e em letras de forma. O objetivo era que a aluna colasse o barbante ao redor das letras, contornando o nome com o barbante. A professora me disse que essa atividade era para o reconhecimento da escrita do nome e desenvolvimentodo controle motor. Mas, dessa vez, a professora não conseguiu levar **Bárbara** até a mesa, pois ela não quis sair do lugar.

[21]Nome fictício, para preservação da identidade, da aluna com autismo inserida na classe especial, de alunos com TGD, da Escola A.

Percebi o quanto é difícil o trabalho com **Bárbara**. Mas, seria mesmo esta a melhor opção: separá-la do convívio com outras crianças?

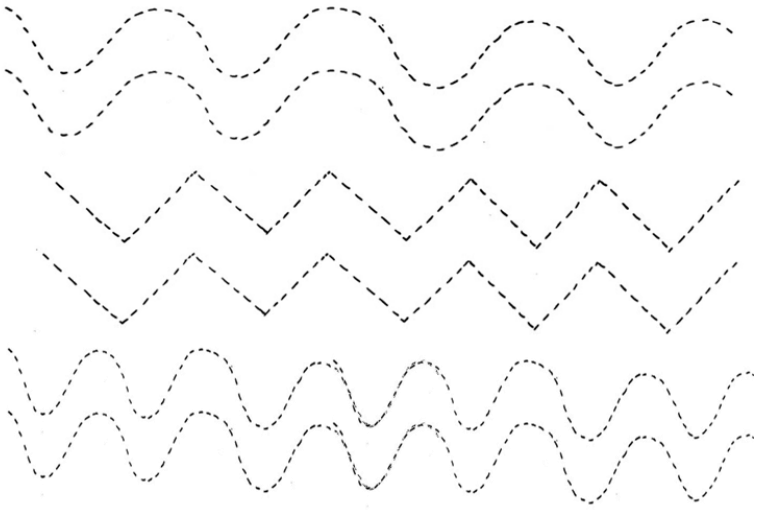
A professora, então, desistiu e me disse que esse é o movimento habitual da aluna.Afirmou que em uns dias ela consegue realizar uma tarefa, em outros mais de uma, e em outros não quer fazer nada e não adianta insistir porque senão ela fica nervosa, agitada e,consequentemente, não é possível fazer mais nada.

**Bárbara** ficou bastante tempo sentada, mexendo nos dois blocos que pegou, virando-os, pegando-os, soltando-os e emitindo o som: hum, hum, hum. Depois levantou, num movimento rápido, e foi até uma caixa que estava sobre uma mesa, cheia de livros e revistas, e começou a tirá-los da caixa e jogá-los no chão. A professora pegou a caixa, dizendo que isso ela não poderia fazer e que já estava na hora dela ir embora. "Vamos **Bárbara**! Por hoje chega! Vamos que sua avó está esperando". Pegou o braço dela e levou-a até onde sua avó estava.

Na volta, a professora falou rapidamente comigo, pois tinha que atender o aluno das 11horas.

***2º dia de observação***
***09/10/2012***

A avó de **Bárbara** já estava na escola esperando chegar o horário da neta ir para a classe (faltavam 20min ainda). Subi para a classe especial e a professora estava sozinha, pois o aluno que ela atendia antes de **Bárbara** havia faltado. Ela estava separando a atividade para **Bárbara** fazer e preparando os materiais que iria usar. A atividade consistia em levar três ursinhos, separadamente, atéas suas casas, colorindo os caminhos que os levariam a elas. Cada caminho apresentava uma forma distinta que tentei reproduzir para não esquecer, ficando assim:



A professora separou três lápis de cera de diferentes cores: verde, marrom e laranja, e os colocou ao lado do desenho. Foi até a estante e pegou um livro de história sobre uma família de ursinhos que viviam na floresta. Depois pegou outra folha com o desenho de uma família de ursinhos: pai, mãe e filho. Na camiseta que cada um usava estava escrito seu parentesco em letras de forma: PAI / MÃE / FILHO. Esta atividade era de "pintura livre", como disse a professora.

A professora olhou no relógio e viu que estava na hora de buscar **Bárbara**. Ela desceu até o primeiro andar para pegá-la e eu fiquei aguardando na sala.**Bárbara** entrou como um foguete, mexendo em tudo, tirando as coisas do lugar, e a professora atrás tentando impedi-la. A professora falava: "Calma, calma **Bárbara**, agora é hora da atividade, você veio para a escola para estudar. Venha, vamos sentar ali que eu vou contar uma história legal para você". Levou **Bárbara** até o fundo da sala e mandou que sentasse no chão.Pegou o livro que já estava separado e sentou-se ao seu lado. **Bárbara**, aparentemente indiferente a tudo que a professora dizia, pegou rapidamente um brinquedo quebrado (parecia ser a metade de um avião pequeno) e ficou manipulando-o com as mãos. A professora tentou tirar o objeto das mãos dela, mas não conseguiu porque **Bárbara** começou a gritar e segurou-o com força, não permitindo que a professora o pegasse de suas mãos. A professora, então, resolveu deixar o brinquedo quebrado com ela e começou a contar a história da família de ursinhos que morava na floresta. **Bárbara** continuou manipulando o objeto, enquanto a

professora falava. Num determinado momento, levantou e foi até a estante.Depois foi até uma mesa onde havia um computador e tentou pegar o *mouse*: ficou puxando-o, mas não conseguiu retirá-lo dali porque estava conectado ao computador. A professora foi até ela, falou que a história não tinha terminado ainda, tentou sentar com ela novamente no chão, mas **Bárbara** não dava atenção ao que a professora dizia e continuava a procura de algo para pegar.

A professora desistiu de contar a história para ela e mandou que sentasse na cadeira junto à mesa, onde estavam as tarefas para serem realizadas. A professora falava sobre os ursinhos, chamava sua atenção para olhar para a família, nomeando para ela: "Esse é o papai urso, essa é a mamãe e esse é o filhinho. Olha os amiguinhos dele, vamos levá-los até suas casinhas?",e pegou o lápis de cera marrom para que **Bárbara** pintasse um dos caminhos da atividade. Ao entregar o lápis para **Bárbara**, ela empurrou a mão da professora, amassou uma das atividades que estava sobre a mesa, jogou-a no chão e correu para o outro lado da sala. A professora virou-se para mim e falou:"Viu, é assim, tem dia que dá para trabalhar com ela, mas tem outros que é impossível. É difícil, é muito difícil. Eu faço a minha parte, mas se ela não quer o que eu posso fazer?".

A professora resolveu pegar uma caixa cheia de brinquedos. Nela havia carrinhos de vários tamanhos, bonequinhas, chocalho, partes de brinquedos quebrados, alguns bichinhos de pelúcia,um brinquedo com notas musicais, entre outros. **Bárbara** pegava um brinquedo, olhava-o rapidamente e o dispensava.Ela pegava, olhava e dispensava até que pegou o brinquedo com notas musicais e ficou batendo com ele no chão. A professora interveio dizendo que não era para fazer daquele jeito porque senão iria quebrar o brinquedo.Tentou mostrar como se usava o instrumento, tocando nas teclas para ouvir o som das notas, mas **Bárbara** não se interessou e pegou o chocalho. Todos os brinquedos que pegava não eram manejadospor ela normalmente: o carrinho, por exemplo, ela virava-o ao contrário e ficava mexendo nas rodas; o bloco de montar, ela ficava passando de uma mão para outra, entretida nesse movimento por muito tempo.

Nesse dia, a professora não conseguiu que **Bárbara**realizasse o que ela havia planejado, e **Bárbara**ficou tranquila até o final do seu tempo de aula, sentada no chão e feliz com os objetos da caixa.

***3º dia de observação***
***16/10/2012***

Cheguei e a porta da sala da classe especial estava fechada. Fiquei aguardando do lado de fora até que a professora terminasse a aula do aluno que estava com ela e eu pudesse entrar. Cinco minutos antes da hora que **Bárbara** deveria subir, a professora abriu a porta, me cumprimentou e levou o aluno até sua mãe, que aguardava na entrada da escola. Subiu já com **Bárbara**, que não estava bem. Pude perceber que **Bárbara** estava sofrendo, angustiada. Ela andava pela sala chorando e emitindo um som estranho: he, he, hi, he, hi...,prolongando os monossílabos entre um e outro. Fazia isso chorando, mas sem lágrima. A professora tentava conversar com ela, mas era em vão, pois ela se afastava quando a professora se aproximava. A professora se virou para falar comigo e **Bárbara** correu para a porta, fugindo para o banheiro. Ligou a torneira e ficou com a mão debaixo da água, emitindo o som descrito acima e chorando. A professora pegou-a pelo braço e levou-a, com muita dificuldade, para a sala, pois ela queria ficar mexendo na água. Na sala, a professora fechou a porta para que **Bárbara** não fugisse novamente, pegou uma caixinha, onde dentro havia vários soldadinhos, convidou **Bárbara** para sentar no chão e mostrou a caixinha para ela. Quando **Bárbara** viu a caixinha, sentou no chão e começou a tirar os soldadinhos de dentro dela. Tirava, olhava o soldadinho e o colocava no chão, e assim sucessivamente com os outros. Depois, ia colocando de volta na caixa um a um e repetia o movimento retirando tudo de novo. Aos poucos foi se acalmando, mas a professora não quis fazer outra atividade com ela, pois entendeu que **Bárbara** não estava bem, e deixouque ela ficasse ali até o término da aula.

O período que **Bárbara** fica na escola é muito curto. Quando ela está mais acessível ou quando começa a se interessar por algo, já é hora de ir embora.

***8º dia de observação***
***20/11/2012***

Quando cheguei **Bárbara** já estava na sala, sentada à mesa e fazendo uma atividade.Parecia interessada no que estava fazendo. Aproximei-me e vi que ela estava rasgando papel crepom colorido e que sobre a mesa havia uma folha de ofício com o desenho de um círculo, um quadrado e um triângulo. A proposta consistia em três etapas: a primeira era que **Bárbara** rasgasse o papel, a segunda que fizesse bolinhas com esses pedacinhos de papéis cortados e a terceira que colasse dentro de cada figura geométrica uma quantidade de bolinhas de papel de cor diferente. O círculo devia ser preenchido de amarelo, o quadrado, de vermelho, e o triângulo, de azul. Rasgar o papel estava agradando **Bárbara**, que fazia isso ativamente. Entretanto, quando já tinha bastante papel picado e a professora foi ensiná-la a fazer bolinhas de papel, amassando-o com as pontas dos dedos (segundo a professora, para desenvolver a musculatura fina),**Bárbara** não quis e levantou da cadeira. A professora insistiu e mandou que ela sentasse novamente. **Bárbara** sentou e ficou brincando com os papéis picados, misturando as cores. A professora começou a fazer as bolinhas para **Bárbara** ver, mas ela não se interessou.Pelo contrário:pegou a cola que estava na mesa e apertou o frasco sobre o papel, fazendo uma lambança. Lambuzou a mão na cola e limpou na roupa. A professora repreendeu-a e levou-a para o banheiro para lavar as mãos. Quando retornou à sala, **Bárbara** foi mexer na caixa de brinquedos: colocou-a no chão e ficou tirando tudo de dentro. A professora não deixou que ela continuasse e disse para retornar à atividade anterior. Pegou outra folha com os desenhos das figuras geométricas, passou um pouquinho de cola, espalhou-a com um pincel e mandou que colasse os papéis picados na cor amarela dentro do círculo (desistiu de mandá-la fazer as bolinhas). Mostrou como deveria fazer, mas **Bárbara** pegava a cor que desejava e ia colocando sobre a cola que a professora havia passado. A professora tirava a cor errada, pegava a amarela e dava na mão de **Bárbara** para que ela colasse dentro da figura. Com muita dificuldade, tirando e colando papel, **Bárbara** finalizou a tarefa. E, quando a professora descuidou, pegou, novamente, o frasco de cola e derramou na mesa. **Bárbara** passou a mão na cola e, quando ia limpar na roupa, a professora segurou a mão dela e levou-a ao banheiro. Na volta, faltavam 15min para terminar a aula e a professora colocou o DVD da Galinha Pintadinha 2 para **Bárbara** assistir. Ela ficou sentada e, embora não olhasse as imagens na televisão, parecia gostar da música que tocava e ficou assim até terminar o seu tempo de aula.

Indaguei a professora a respeito das atividades que **Bárbara** vem desenvolvendo e sobre a possibilidade de trabalhar a partir da proposta da comunicação alternativa, utilizando pranchas com fotos individualizadas e com significado para **Bárbara**, ou seja, fotos dos alimentos e objetos reais de sua rotina. Essa é uma proposta de trabalho voltada para alunos com autismo nãoverbais que é divulgada pelo Instituto Helena Antipoff. A professora me disse que procura planejar atividades que envolvam a identidade, o “eu”, como: identificação do nome e das letras que o compõem, eda idade da criança; atividades de esquema corporal e higiene corporal; atividades sobre a família; atividades para desenvolver a coordenação motora (pintura, recorte e colagem);histórias e contos.

Quanto ao material sobre a comunicação alternativa, ela disse que possuía alguns e até os usava, e pegou no armário para me mostrar. Disse que o material referente ao nome é possível de ser usado com **Bárbara** (quando ela quer, está acessível e tranquila);já os outros, que objetivam ensinar conceitos, rotina, ela já tentou usar, mas**Bárbara** nem olha para as fichas, e por isso ela desistiu. Além disso, disse: "O material é todo confeccionado por nós, dá muito trabalho e demanda tempo que nós não temos".

O IHA apregoa uma proposta de trabalho, para o aluno com autismo não verbal, baseada na comunicação alternativa, mas não existe um acompanhamento do instituto quanto ao seu uso nas escolas, ficando a cargo do professor a decisão de adotá-la ou não.

O tempo de exibição do DVD terminou e a professora levou **Bárbara** para sua avó.

***15º dia de observação***
***05/03/2013***

Assim que entrei na escola, a avó de **Bárbara** pediu para falar comigo e me disse que gostaria que a neta ficasse mais tempo na escola porque não vê melhora nela. "Minha neta não aprende nada, não consegue se alfabetizar, não muda! Acho que se ela ficasse mais tempo na escola ela poderia aprender alguma coisa, o tempo é muito pouco".

Expliquei para ela que era preciso conversar com os profissionais da escola, pois eu não poderia me envolver com esse assunto visto que estava na escola como pesquisadora. Conversei mais um pouco com ela e subi para a classe especial, pois **Bárbara** já estava lá. Quando entrei na sala, pela primeira vez **Bárbara** se dirigiu a mim. Pegou a minha mão e me levou até umas prateleiras na lateral da sala. Perguntei o que ela queria que eu pegasse, e fui pegando as coisas e perguntando "É isso que você quer?". Ela empurrava minha mão e eu respondia: "Ah! Não é isso que você quer! Entendi". E pegava outro objeto fazendo a mesma pergunta: "É isso que você quer?". Quando peguei uma caixa de madeira ela rapidamente a puxou da minha mão, foi para uma mesa no canto da sala, afastou a cadeira e sentou. Na caixa havia cinco placas de madeira com jogos de encaixe: de animais, de frutas, de objetos (como guarda-chuva, boné, boneca, relógio, entre outros), só de pássaros e uma de pessoas (um menino e uma menina, um homem e uma mulher, um idoso e uma idosa, um bebê e uma bebê). A professora disse que **Bárbara** adorava aquele jogo. Sentei à mesa com ela e fui tirando as peças das placas. Coloquei as peças de um lado da mesa e as placas vazias do outro, e **Bárbara** do meu lado olhando e esperando. Assim que terminei, ela começou a encaixar as peças nos seus lugares. Algumas vezes, pegava uma peça e insistia que entrasse no espaço ao qual não pertencia, mas em seguida desistia e pegava outra, continuando o jogo. Eram cinco placas com oito encaixes cada uma, e ela completou todas as placas. Fiquei impressionada, pois o que tinha visto até agora era uma menina ausente, que não interagia com ninguém e que, aparentemente, não tinha interesse por nada.

Esse episódio me fez refletir sobre a proposta pedagógica adotada e desenvolvida com **Bárbara** nessa classe. O trabalho com ela é difícil, mas estão seus interesses sendo respeitados e suas potencialidades, devidamente exploradas?

Quando **Bárbara** terminou a atividade, resolvi tirar todas as peças para ver se ela iria encaixá-las novamente e, antes mesmo de acabar minha tarefa, ela reiniciou o jogo, colocando tudo no seu devido lugar. Assim que ela terminou, levantou e foi procurar outra coisa para pegar.

A professora pegou no armário um material que foi confeccionado por ela para trabalhar o nome da aluna. Era uma pasta de papelão azul sem elástico nas abas. Dentro estava escrito o nome B Á R B A R A,e embaixo de cada letra havia um pedacinho de velcro adesivo. A professora colocou as letras do nome da aluna espalhadas na mesa e chamou **Bárbara** para sentar à mesa com ela, mas **Bárbara** não atendeu. Então, ela levantou-se e foi até **Bárbara** e levou-a pelo braço até a mesa com ela. A professora explicou que **Bárbara** deveria procurar e colocar cada letra correspondente ao seu nome no seu devido lugar. **Bárbara** parecia já conhecer essa atividade: ela pegou as letras e foi colocando cada uma nos adesivos, corretamente. Depois foi tirando e colocando as letras na boca, pois ela queria continuar manuseando o material, mas não da maneira que a professora havia proposto. A professora, então, pegou o material e guardou no armário, dizendo que daquele jeito não poderia fazer porque iria danificar o material. **Bárbara** começou a ficar agitada e a gritar. Sentou no cão e ficou puxando os cabelos para arrancá-los. A professora tentou acalmá-la verbalmente, mas sem sucesso. **Bárbara** gritava e se jogava no chão. A professora resolveu pegar o vídeo que **Bárbara** gostava, da Galinha Pintadinha, e o colocou no DVD para ela ver. Quando **Bárbara** ouviu a música do DVD, sentou em frente à televisão e ficou quieta. A professora disse que, depois do descontrole dela, seria melhor deixá-la assistindo o DVD e não incomodá-la. **Bárbara** não ficou muito tempo assistindo o DVD, levantou e ficou andando pela sala emitindo aquele som que já citei: he, he, hi, he, hi..., com o prolongamento dos monossílabos. Pegou um copo que estava com as escovas de dente dos alunos da classe e jogou no chão. A professora pegou no chão as coisas que **Bárbara**havia jogado e disse que ela não poderia fazer aquilo, que estava errado. Foi até ela e disse: "Escutou, **Bárbara**, não pode! Essas são as escovas de dente dos seus colegas. Não pode jogar no chão, não pode!".**Bárbara** continuou andando pela sala alheia (aparentemente) ao que a professora estava dizendo, e resolveu pegar a caixa de brinquedos. A professora sentou com ela no chão e ficou ao seu lado enquanto **Bárbara** tirava tudo de dentro da caixa. A professora perguntava o que ela queria, e **Bárbara** continuava emitindo os seus monossílabos (he, he, hi, he, hi) e mexendo nos objetos da caixa. Tirava cada um, olhava e largava no chão. Outras vezes, tirava os objetos e os

colocava de volta dentro da caixa. A professora virou-se para mim e disse "Viu, não te disse?É assim: tem dia que ela não quer nada, fica andando pela sala e não adianta querer apresentar alguma coisa para ela, porque ela não vai fazer".

**Bárbara** ficou nesse movimento, com a professora ao seu lado, até o término da aula.

***21º dia de observação***
***16/04/2013***

Cheguei e encontrei**Bárbara** sentada no chão rasgando a revista que estava na sua mão. O chão estava cheio de papel picado e a professora brigava com **Bárbara**, porque ela estava colocando papel na boca.

Os movimentos de **Bárbara** não se alteraram até agora. Ela mexe nos materiais ao seu alcance, às vezes manuseia-os por algum tempo, outras vezeslarga-os imediatamente. Os brinquedos oferecidos pela professora não são usados com a finalidade de brincar com eles, mas simplesmente detocá-los, de ouvir o barulho que fazem, de colocá-los na boca ou mastigá-los e até esfregá-los em algumas partes do corpo.

Nesse dia a professora selecionou uma tarefa para **Bárbara** e estava aguardando ela terminar de pegar os papéis que havia rasgado e espalhado pelo chão, mas, como **Bárbara** estava demorando, ela foi ajudá-la. Depois disse: "Vamos montar o corpo humano, **Bárbara**?".**Bárbara** não deu atenção ao que a professora disse e continuou a procura de algo para pegar. A professora continuou falando e colocou no chão uma folha aberta de papel pardo (é uma folha grande com mais ou menos 70 X 100 cm) onde havia a silhueta de uma menina desenhada e, ao lado, as partes do corpo que deveriam ser coladas por **Bárbara** nos lugares corretos: cabeça, braços, mãos e assim sucessivamente. Mas **Bárbara** nem olhava para o papel no chão. A professora insistiu, levou **Bárbara** até onde estava a tarefa, pegou o seu braço, mandou que ela sentasse e falou: "Esse é corpo humano **Bárbara,** o nosso corpo é formado por cabeça, braços, mãos, pernas...". E, à medida que citava a parte do corpo, ia mostrando o desenho correspondente na sua mão. Pegou a cola e foi perguntando a **Bárbara** onde ela deveria colar a cabeça, depois os braços, mãos e assim por diante. **Bárbara** pegava as partes do corpo da mão da professora, mas não as colocava nos lugares corretos.A professora pedia, então, para que prestasse atenção. Foi uma atividade demorada e cansativa, não só para a professora como também para **Bárbara**,que não parecia interessada em participar da atividade proposta.

Em muitos momentos a professora tem demonstrado, de alguma forma, as limitações quanto ao trabalho com **Bárbara**. Seus comentários são sempre no sentido de mostrar a incapacidade da aluna em desenvolver a aprendizagem. Alguns de seus comentários: "Não é fácil lidar com o autista grave, ela não consegue prestar atenção nas atividades que proponho"; "É desanimador, às vezes acho que estou enxugando gelo".

Depois de um bom tempo tentando fazer **Bárbara** participar e concluir a tarefa, a professora pegou o papel pardo do chão e o colocou numa mesa para secar. Todas as partes estavam coladas no devido lugar do corpo humano, mas muitas em posição invertida, outras alagadas em cola (pois **Bárbara** derramou o tubo de cola quando a professora estava distraída).

Percebi que a professora estava bem desanimada e cansada. O ensino aprendizagem que não parte do desejo do aluno e de seus interesses causa frustração para todos: professor e aluno.

A professora pegou um jogo de memória de animais e sentou à mesa com **Bárbara**. Separou as fichas iguais e colocou uma carreira de animais, um ao lado do outro. Depois pegou os outros animais que correspondiam aos que ela havia enfileirado e foi perguntando para **Bárbara** onde ela deveria colocá-los. A professora pegou o gato e disse"**Bárbara** este é o gato. Onde está o outro gato igual a este?". E **Bárbara** tinha que procurar nas fichas que estavam sobre a mesa o animal correspondente. **Bárbara**, então, pegou a ficha que tinha o desenho do gato e colocou embaixo da figura do outro gato. A professora elogiou-a e pegou o outro animal, um elefante. Fez a mesma pergunta, mas, desta vez, **Bárbara** não quis pegar a ficha e passou a mão nas outras que estavam na mesa, jogando tudo no chão. A professora chamou sua atenção, pegou tudo e guardou dizendo que daquele jeito não seria possível continuar, e deixou **Bárbara** mexendo na caixa de revistas. **Bárbara** pegou uma revista, sentou no chão e ficou rasgando as páginas e colocando os pedacinhos dentro da sua mochila, que estava próxima. A professora pegou a mochila e jogou os papéis na lixeira, falando que ela não poderia colocar papel picado dentro da sua mochila. Pegou a lixeira e

colocou perto de **Bárbara** e disse para colocar os papéis picados dentro dela. **Bárbara** desistiu de rasgar a revista, levantou e ficou emitindo os seus monossílabos (he, he, hi, he, hi), andando pela sala. A professora, então, falou: "Vamos, **Bárbara**, chega por hoje. Já está na hora de ir". Pegou a mochila, colocou-a no ombro de **Bárbara**, segurou o braço dela e levou-a para sua avó.

A professora voltou já trazendo o aluno das 11horas, então eu me despedi e desci para ir embora. Na saída, encontrei **Bárbara** com sua avó, que me perguntou como a neta estava indo na escola e se **Bárbara** não poderia frequentar a classe regular. Orientei a avó de **Bárbara** a procurar a professora para buscar as informações e as respostas que estava procurando. **Bárbara** estava inquieta, puxando a avó pelo braço, querendo sair, e a avó se despediu, então, dizendo que iria conversar com a professora depois.

A classe especial já se constituiu um espaço de segregação, confinando os alunos e afastando-os do convívio com os demais. O atendimento, um a um, separadamente, como é realizado nesta classe, elimina qualquer possibilidade de interação do aluno com autismo com outra criança.

**DIÁRIO DE CAMPO DA ESCOLA "B"**
***CLASSE REGULAR***

***1º dia de observação***
***03/06/2013***

Fui recebida pelo diretor geral.Ao ler a carta de autorização da SME para a realização da minha pesquisa, ele disse que gostaria que eu falasse com sua adjunta e com a coordenadora sobre o meu trabalho, pois seriam elas que me orientariam na escola. Mas, como elas não haviam chegado ainda, ele pediu à funcionária responsável pela portaria que me conduzisse à sala dos professores para aguardá-las.

Quando estava na sala dos professores, uma professora da Educação Infantil veio conversar comigo e, quando falei sobre minha pesquisa, ela me disse que havia um aluno que ela desconfiava ter autismo, mas ele não tinha laudo. Disse que a mãe era analfabeta e que, por isso, tinha muitas dificuldades e não sabia onde levar o filho para conseguir tratamento. Segundo a professora, o menino era muito agitado e tinha crises de choro com episódios de agressividade. Como eu disse que trabalhava no Centro de Atenção Psicossocial à criança e ao adolescente (CAPSi), ela me perguntou se eu não gostaria de conhecê-lo. Fui até a sala onde o aluno estava, sentei ao ladodas outras crianças e fiquei observando. O que me chamou a atenção foi que os profissionais, por não saberem como lidar com o aluno em questão, permitiam que ele fizesse tudo, com medo de contrariá-lo, ou seja, não conseguiam impor limites pois temiam a reação do aluno. Diziam que ele podia ter uma convulsão, passar mal. Quando não havia ninguém ao seu lado, ele jogava tudo que via pela frente no chão, ou para o alto, e corria de um lado para o outro até vir alguém que o levasse para fora da sala.

Ofereci o endereço do CAPSi onde trabalho para a mãe (o local onde ela reside é de abrangência dessa unidade), para que o menino pudesse ser avaliado pela equipe multiprofissional e recebesse o atendimento devido ao caso. Em seguida, fui informada que a diretora adjunta me aguardava na sua sala.

Apresentei-me à diretora e ela fez algumas perguntas a respeito do curso, da universidade, de onde eu trabalhava, dos dias que poderia estar na escola, entre outras informações. Em seguida, a diretora falou um pouco sobre o trabalho que a escola desenvolve com os alunos com autismo nas classes de TGD e regular. Disse que uma das propostas da escola é dar oportunidade para que eles vivenciem tudo com liberdade, "pois para a maioria desses alunos as novidades da vida são vivenciadas aqui". Falou que o objetivo da escola é desenvolver ao máximo as habilidades desses alunos na classe especial para que possam ser incluídos na classe regular. Falou também sobre o apoio oferecido a esses alunos, que poderia ser: um(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia – mediador(a) (que recebe o valor mensal de R$ 600,00 - seiscentos reais - para trabalhar 20 horas semanais); ou um(a) voluntário(a), que deve possuir o Ensino Médio completo em qualquer área, ou seja, não precisa ser o Curso Normal - Magistério (que recebeo valor mensal de R$ 115,00 – cento e quinze reais - para trabalhar 10 horas semanais).

Falou sobre a proposta de trabalho da escola com projetos, e disse que o tema daquele ano era VALORES. Em cada bimestre seria destacado um valor e em torno dele os conteúdos seriam elaborados. Neste segundo bimestre o valor destacado foi RESPEITO. O planejamento das aulas deveria, então, estar em consonância com o tema. Por exemplo: nas aulas de Ciências o professor poderia trabalhar o respeito à natureza, ao meio ambiente; já na aula de Língua Portuguesa, explorar textos sobre respeito ao próximo.

Em seguida, a diretora fez um apanhado geral do funcionamento da escola (turnos: manhã/tarde/noite), falou sobre a clientela (moradores da favela próxima à escola), as dificuldades e a violência do bairro. Depois, ela pediu para um funcionário do Apoio Administrativo mostrar as dependências da escola para mim.

A escola opera em um prédio de 5 andares e atende às modalidades de Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui quatro Classes Especiais: duas de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (Classes de TGD), uma pela manhã e uma à tarde; e duas de alunos com Deficiência Intelectual (Classes de DI), uma pela manhã e uma à tarde. No total são 35 turmas, assim distribuídas: 23 turmas de Educação Infantil (sendo 3 dessas turmas destinadas a crianças de 3 anos - creche/horário integral), 4 turmas de Educação Especial e 8 turmas de Educação de Jovens e Adultos (manhã e noite).Está equipada com laboratório de informática, salas de leitura, 19 salas de aula, 2 salas de recursos (para atender a estudantes com NEE, inclusive aqueles que não estão matriculados na Escola, mas moram nas redondezas) e demais dependências necessárias ao seu funcionamento, como: secretaria, direção, sala de

professores, refeitório, cozinha, área aberta e coberta para recreação. A equipe é composta por professores da rede municipal - todos concursados -, além de agentes educadores, agentes auxiliares de creche, merendeiras e agentes administrativos.

Após conhecer as dependências da escola e anotar as informações acerca das modalidades de atendimento, retornei para falar com a diretora adjunta.Ela me disse que havia um aluno com autismo inserido na classe regular que atendia aos requisitos da minha pesquisa e me levou até a sala de aula do 5º ano do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). Chamou a professora da classe e me apresentou a ela. Como já estava quase na hora do encerramento das aulas, a professora pediu para que eu a aguardasse,e disse que iria me atender depois que dispensasse os alunos.

Enquanto aguardava, pedi para conhecer os alunos e a professora da classe especial de TGD. Fui encaminhada até a sala, me apresentei e coloquei a professora a par da minha pesquisa. Assim como a professora da classe regular, ela não fez qualquer objeção à pesquisa, muito pelo contrário, fez o seguinte comentário: "Acho que precisamos falar mais sobre a inclusão de alunos com autismo, o que de fato acontece nas nossas escolas com esses alunos". Combinei com ela o dia que estaria participando da sua aula para conhecer os alunos e ver qual atenderia aos critérios da minha pesquisa, e retornei para falar com a professora da classe regular.

Depois que todos os alunos da classe regular saíram, a professora perguntou sobre minha pesquisa e os dias que estaria na sala dela. Falei sobre o perfil do aluno com autismo que estava interessada e ela falou um pouco sobre o aluno inserido na sua classe. Esclareci algumas dúvidas que a professora tinha sobre minha pesquisa e falei sobre a entrevista que gostaria de fazer com ela, posteriormente, informando os dias que estaria na escola. Combinamos tudo e não pudemos falar mais, pois ela precisava almoçar para voltar para o segundo turno (ela trabalha nessa escola no 1º e 2º turnos: no primeiro, com uma turma do PEJA, e no segundo, com uma de Educação Infantil).

***2º dia de observação***
***10/06/2013***

Entrei na sala de aula às 7h30min, e os alunos estavam chegando aos poucos.Conversei brevemente com a professora,que me convidou a participar da aula e disse que no intervalo conversaríamos mais. Fui até o fundo da sala e sentei na última carteira, ao lado do aluno com autismo. Esse aluno já me conhecia do Centro de Atenção Psicossocial à criança e ao adolescente (CAPSi) onde trabalho, pois é paciente desse serviço. Ficou curioso de me ver na sua escola, e eu falei: "Olá, **Carlos**[22]! Tudo bem? Estou aqui hoje para conhecer seus colegas de turma, sua professora, conhecer sua escola. Vou ficar sentadinha aqui assistindo a aula com você. Tudo bem?". Ele riu e disse: "Tudo bem! Tudo bem! Você pode ficar aqui sim!".

A sala de aula é grande, mas não era espaçosa em razão do número de carteiras de aula (havia 17 carteiras de dois lugares, distribuídas em fileiras) e da quantidade de alunos (eram 30 alunos matriculados naquela sala). Com esse tipo de carteira os alunos sentavam em dupla. Nesse dia havia na sala 18 alunos presentes, sendo 12 alunas e 6 alunos.

A sala possui ainda uma estante com vários livros de história, revistas para recorte e pesquisa, um armário para guardar materiais, uma mesa grande encostada na parede no fundo da sala com os livros didáticos dos alunos, um mural com mapas do Rio de Janeiro e do Brasil e um mural onde estavam expostas algumas atividades dos alunos (eram redações sobre o meio ambiente).

A professora iniciou a aula explicando aos alunos sobre minha presença ali e, em seguida,disse que faria a correção das atividades que havia passado para casa.

Percebi que a turma não se incomodou com a presença de uma pessoa estranha. Acredito que seja em função da escola trabalhar e receber vários estagiários do curso de Pedagogia.

**Carlos** estava sozinho, na última carteira da sua fileira, e um colega emprestou o seu celular para que ele ouvisse músicas. Parecia que **Carlos** já estava familiarizado com isso, pois rapidamente pegou o fone, colocou no ouvido, selecionou uma música e a ficou balbuciando. Permaneceu assim

[22]Nome fictício, para preservação da identidade do aluno com autismo inserido na classe regular da Escola B.

até a hora do lanche (que é feito na própria sala de aula), que consiste em 15 minutos de intervalo. Nesse momento, ele pegou o biscoito na mochila e começou a comê-lo.

Como combinado, a professora veio conversar comigo, perguntou novamente sobre minha pesquisa e o que eu precisaria dela. Expliquei tudo, ratifiquei os dias que eu iria participar de suas aulas e ela resolveu falar sobre**Carlos**. Contou que ele era muito inteligente, "antenado", sabia todas as notícias do mundo, pois adorava ver o noticiário (os telejornais), adorava músicas, até em inglês, e que sabia interpretar texto melhor do que muitos alunos naquela sala. Disse que aquele intervalo (das 9horas às 9h15min) era só para tomar um cafezinho, e que iriam descer para almoçar no refeitório às 11h15min. Informou que a mediadora de **Carlos** havia faltado e que a mediadora de outra aluna da turma (com deficiência auditiva) ficaria com ele, pois essa aluna também havia faltado nesse dia, e falou: "- Mas, **Carlos** está bem, está tranquilo. Não é **Carlos**?",ao que **Carlos** respondeu, balançando a cabeça: "É, é sim". Mas sua resposta pareceu automática, pois percebi que ele não havia prestado atenção na pergunta, porque estava manuseando uma revista da Turma da Mônica e ria com os personagens. A professora informou que a mediadora que ficaria com ele neste dia estava conversando com a direção e já iria chegar.

A aula recomeçou e a professora relembrou o assunto de Língua Portuguesa apresentado na aula anterior, segundo ela, sobre substantivo. Antes de recomeçar a aula o colega da turma que havia emprestado o celular para **Carlos** ouvir música pegou o objeto de volta, pois precisava usá-lo. A professora ofereceu um caderno de caligrafia para **Carlos** e pediu que ele exercitasse a letra cursiva, mas ele não quis e disse que preferia pintar os desenhos que tinham no caderno de caligrafia. Eram as ilustrações que representavam objetos ou animais das iniciais das letras do alfabeto, como, por exemplo, "A" de avião, "B" de borboleta etc. A professora concordou e deu a caixa de lápis de cor para ele. Depois voltou para frente da turma e começou a explicar o assunto da aula.

Tive a impressão que a atividade oferecida ao aluno pela professora foi uma forma de mantê-lo "ocupado" e quieto.

A mediadora chegou e sentou-se ao lado de **Carlos**, que continuou entretido com a pintura.Passado algum tempo, ele disse que não queria mais pintar e começou a falar: falava sobre o jogo do flamengo que iria acontecer no domingo, sobre o campeonato carioca, e a mediadora pedia para que ele falasse baixinho. Mas ele continuava falando animadamente. A professora, então, pediu para que a mediadora o levasse para dar uma volta na escola. "Vai **Carlos**, vai dar um passeio", e continuou a aula. Perguntei se poderia acompanhá-los e a mediadora consentiu. Ela levou-o até o pátio. As crianças da Educação Infantil estavam usando os brinquedos (escorregador, balanços, casinha de boneca e uma gangorra) e **Carlos** ficou afastado junto à grade observando a rua.

Será que esse procedimento é regular? Quando o aluno está atrapalhando a aula ele é convidado a dar uma volta?

Depois,**Carlos**veio até perto de nós e começou a falar sem parar, emendando um assunto no outro: futebol, lutas como MMA (*Mixed MartialArts*) etc. O tempo passou e **Carlos** não retornou mais para a sala de aula, ficando no pátio até a hora do almoço. Mas, como ele não almoça na escola, retornamos à sala para aguardar o pai, que viria buscá-lo. Não demorou muito o pai chegou, conversamos um pouco (ele já me conhecia do CAPSi e eu já havia conversado, anteriormente, com ele sobre minha pesquisa) e **Carlos** foi embora com ele.

Neste dia **Carlos** estava sem a mediadora que vem acompanhando-o desde o início do ano, podendo ser esta a razão de ele não ter participado da aula.

***3º dia de observação***
***17/06/2013***

Cheguei à sala e vi**Carlos** sentado no seu lugar com a mediadora ao seu lado. Não a conhecia ainda, então me dirigi até ela e me apresentei. Ela disse que a professora da turma já havia falado sobre mim para ela. Perguntei em qual faculdade ela estava cursando Pedagogia e em qual o período estava, e conversamos um pouco sobre o curso. Ela falou das falhas que vê na formação, das disciplinas que não dão base para que os alunos trabalhem com crianças especiais e de como esse acompanhamento é difícil. Nesse momento, ela falou também sobre a falta de orientação pelo município, dizendo: "Nós estamos sozinhas nesse trabalho, temos que nos virar para dar ao aluno o

mínimo de atividades, para que ele não fique ocioso na escola". Depois, ela perguntou sobre minha pesquisa. Enquanto conversávamos, **Carlos** ficava falando sozinho, baixinho, em pé, olhando a rua pela janela.

A professora chegou e a mediadora chamou **Carlos** para sentar no seu lugar. **Carlos** sentou e abaixou a cabeça, mas continuava falando sozinho. Ele falava tão baixinho que não dava para entender o que dizia. A mediadora pegou uma folha de ofício e entregou para ele. Era uma atividade de palavras cruzadas com figuras, onde o aluno deveria escrever nos quadradinhos os nomes das imagens. Entretanto, o assunto apresentado pela professora era um texto com o objetivo de reconhecer as estruturas textuais: identificar os personagens, o espaço, o ambiente, o tempo, os tipos de narrador etc. Como **Carlos** sabe ler, eu perguntei por que ele não poderia fazer a atividade proposta pela professora. A mediadora, então, me disse que trazia algumas atividades de casa para ele pintar, para desenvolver a escrita e acrescentou: "Apesar de **Carlos** já saber ler, ele tem dificuldades em escrever e, também, de entender certos assuntos que a professora ensina. Mas, quando a professora percebe que **Carlos** pode desenvolver determinada atividade que ela vai dar para a turma, ela entrega a atividade pra ele também". Disse ainda: "No caso da aula de hoje, ele não consegue entender o que é personagem, tipos de textos, essas coisas. Então, eu trouxe algumas atividades para ele fazer nesse tempo".

Como a mediadora chegou à conclusão de que **Carlos** não é capaz de aprender o assunto trazido pela professora?

Não demorou muito e **Carlos** completou a cruzadinha com sucesso, olhou para mim e disse: "-Viu, Leni, fiz tudo direitinho!". Peguei o papel da sua mão e disse: "É mesmo, você fez tudo certo. Parabéns!". Depois ele se levantou, foi até a estante dos livros, pegou uma revista da Turma da Mônica e ficou lendo sentado no seu lugar. Enquanto isso, a professora continuava a aula explicando o assunto do dia para os alunos. Ela não se dirigia a **Carlos** e, como ele estava quieto, entretido com a leitura da revistinha, a mediadora deixou que ele continuasse o que estava fazendo.

Na hora do lanche, os alunos vieram para perto de mim e disseram que **Carlos** é muito inteligente.Ele ouviu e ficou rindo, dizendo: "Sou mesmo, sou mesmo".

Por ser uma turma de Educação de Jovens e Adultos, ela é composta de alunos mais maduros, que gostam de cuidar do **Carlos**. Eles o tratam com carinho e dão atenção as suas necessidades e demandas. Conversam e brincam com ele, mas como se fosse o bebê, o "mascote" da turma, numa relação bem maternal.

Os alunos estavam curiosos sobre o que eu fazia na sala, pois não haviam entendido quando a professora falou que eu era pesquisadora. Eles estavam acostumados com a presença de estagiárias e me perguntaram qual era a diferença. Depois que eu expliquei, eles ofereceram biscoitos para mim e para **Carlos**. Ele, por sua vez, já havia comido o lanche que a mãe tinha colocado na mochila e não quis comer mais nada.

Assim que o horário do lanche terminou, a professora retomou a aula. Propôs que os alunos escrevessem um texto onde houvesse personagens, com identificação do espaço, do ambiente, do tempo e tudo mais que foi explicado por ela naquele dia.

No início da aula eu havia perguntado à mediadora por que **Carlos** não poderia fazer a atividade proposta pela professora.Para minha surpresa, ela resolveu pegar um livro na estante e ler uma pequena história para **Carlos** (falando baixinho para não atrapalhar a aula). Depois, fez várias perguntas sobre o texto lido: Como é a ilustração que você está vendo? Qual o nome das pessoas dessa história? O que elas faziam? Quem escreveu essa história? Onde foi a festa? A que horas? A cada resposta que **Carlos** dava, ela ia nomeando da seguinte forma: as pessoas da história são os personagens, quem escreveu a história chama-se autor(a), onde foi realizada a festa é o ambiente, e assim sucessivamente.

Achei o máximo! Isso é adaptação curricular! **Carlos** pode não entender o assunto da forma como a professora aborda, ou pela complexidade do texto apresentado por ela. Mas não significa que ele não possa aprender o conteúdo de outra forma.

Infelizmente, nem a mediadora, e muito menos a professora— que nem presenciou o que havia sido feito—, perceberam a importância dessa intervenção.Por isso,nada foi registrado no

caderno do aluno, mas somente feitas as perguntas oralmente, não dando prosseguimento ao trabalho. Foi lamentável não ter dado continuidade e, depois das explicações, ter proposto que **Carlos** também escrevesse um texto onde houvesse personagens, com identificação do espaço, do ambiente, do tempo e tudo mais que foi solicitado pela professora aos demaisalunos da turma.

Este episódio me fez pensar sobre a importância da formação e das capacitações que o mediador que acompanha alunos com autismo necessita para desenvolver um trabalho eficaz. Não é aceitável que uma estagiária de Pedagogia seja recomendada para acompanhar um aluno com autismo sem receber as devidas orientações e capacitações para isso.

Os alunos iniciaram a tarefa proposta pela professora e **Carlos** pediu emprestado o celular da mediadora para ouvir música. Ela emprestou o aparelho, e ele colocou o fone no ouvido e ficou ouvindo música. Algumas vezes, se levantava, ia até a janela no fundo da sala e olhava o movimento na rua. Com o fone no ouvido, ele ficou nesse movimento até o término da aula.

***10º dia de observação***
***26/08/2013***

Ao chegar à sala encontrei uma senhora conversando com **Carlos**. Ao cumprimentá-la vi que era uma colega da sua turma. Ela me disse que ele chegou muito agitado e ela estava tentando saber o tinha acontecido. **Carlos** estava de cabeça baixa e não levantou a cabeça para falar comigo. A professora, que já havia chegado, se aproximou de nós e perguntou: "O que foi **Carlos**? O que aconteceu?". Ele continuou de cabeça baixa e respondeu: "Nada". Então, ela virou para mim e disse: "O **Carlos** é assim mesmo, o trato com ele depende muito do dia, há dias que ele está mais agitado, há dias que ele está mais tranquilo, há dias que ele está chorando o tempo inteiro, alguém aborreceu ele, então ele fica chorando igual a um bebê de cinco anos".

A professora voltou para sua mesa e disse para a turma pegar o caderno de matemática, pois ela iria passar umas continhas de multiplicar e dividir. Foi para o quadro e escreveu várias contas, já armadas, para os alunos resolverem. Em seguida perguntou: "**Carlos**, você trouxe seu caderno?". Ele respondeu que não. Ela, então, pegou quatro folhas de papel ofício, mandou que ele se sentasse mais próximo do quadro de giz e copiasse as contas. Ele obedeceu.

Como as folhas que a professora deu a **Carlos**, para que ele copiasse as contas, não tinham linhas, percebi sua dificuldade para fazer o dever, pois os números deveriam ficar um embaixo do outro, corretamente, senão seria impossível resolver as contas. Entretanto, a professora não percebeu esse fato e quando foi até **Carlos** e viu que ele havia copiado errado, chamou sua atenção dizendo que erapreciso prestar atenção no que estava copiando. Apagou alguns números e mandou que ele os copiasse no lugar certo. **Carlos** começou a ficar inquieto e a falar alto, e nesse momento a mediadora chegou. Ela levou **Carlos** para seu lugar no fundo da sala e perguntou o que estava acontecendo. Ele não respondeu e foi pegar um livro na estante. A mediadora viu as contas no quadro e o que **Carlos** havia copiado.Ela pegou outro papel e copiou tudo novamente. Depois chamou **Carlos** para fazer a tarefa. Perguntava as multiplicações e, à medida que ele respondia, ela mandava que escrevesse no papel o resultado. Ele fez todas as contas de multiplicação sem problema, pois sabia a tabuada na ponta da língua. As contas de dividir, no entanto, ele teve dificuldade de entender.A mediadora tentava explicar, mas sem sucesso. Nesse momento, **Carlos** começou a cantar uma música em inglês e a professora pediu para que a mediadora o levasse para o pátio. A mediadora disse para **Carlos**: "Vamos lá embaixo?". Rapidamente, sem responder, ele se levantou e saiu da sala.

Percebo a dificuldade dessa professora de se relacionar com **Carlos** e, apesar de reconhecer que ele é um menino inteligente, ela não traz nenhuma proposta de trabalho que promova seu desenvolvimento e sua inclusão.

No pátio, **Carlos** ficou andando em círculos e cantando. Depois, parou na grade que dá acesso para a rua e ficou olhando. Próximo à grade havia uma bancada de concreto.Ele resolveu sentar-se nela e continuou observando o movimento na rua.

**Carlos** não voltou mais para a sala de aula nesse dia.Ficou no pátio com a mediadora, ora conversando sobre alguns programas de televisão, ora cantando e andando em círculos, ora com um olhar disperso observando os acontecimentos na rua.

Tem sido notória a saída de **Carlos** da sala justificada pelo fato de estar atrapalhando a aula com seu comportamento. Frequentemente, a professora pede para que a mediadora leve **Carlos** para "passear". Na maioria das vezes, ela fica com ele no pátio da escola e,em outras, vai até a sala de recursos ou de leitura.

***16º dia de observação***
***07/10/2013***

Nesse dia, ao chegar à sala encontrei a mediadora sozinha, porque **Carlos** não havia chegado ainda. Ela estava selecionando umas atividades e eu perguntei se eram para **Carlos**.Ela disse que sim. Pedi para ver o material e constatei que as atividades correspondiam ao 3° ano do Ensino Fundamental. Eram tarefas de Português e Matemática. Perguntei por que ela estava selecionando aquelas atividades, e ela explicou que conseguiu os exercícios com uma amiga que é professora do Ensino Fundamental. Disse que eram atividades que ela sabia que **Carlos** poderia desenvolver. Aproveitei para falar sobre adaptações curriculares e perguntei o que ela pensava sobre isso. Ela disse que não sabia como fazer e que não havia planejamento colaborativo com a professora da turma de **Carlos**. Além disso, ela entendia que determinados conteúdos **Carlos** não tinha condições de entender e nem acompanhar e que, por isso, de nada adiantaria fazer adaptações curriculares para ele.

É triste constatar a resistência e a dificuldade dos profissionais da educação sobre a adoção de práticas de adaptações curriculares no intuito de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com autismo. É compreensível que a estagiária de Pedagogia, que está ainda em formação, não tenha o domínio e nem o conhecimento de sua importância na simplificação do conteúdo para o aluno com autismo. Mas não a professora, que deveria articular com a mediadora essa prática.

**Carlos** chegou muito animado e falante. Queria contar sobre o dia dos pais (que tinha ocorrido no dia anterior, no domingo). A professora viu seu interesse e disse que eles fariam uma redação sobre esse assunto, mas que naquele momento ela iria ensiná-los a usar as ferramentas do Word.Assim, ela passou a exibir um PowerPoint explicando passo a passo como usar cada comando: como iniciar, como finalizar, como abrir um documento, como salvar, o significado dos ícones, como usar a internet, entre outros.

Percebi a frustração de **Carlos** quando a professora não permitiu que ele falasse sobre o que tinha acontecido na sua casa no dia dos pais. Naquele momento, a mediadora falou para ele que iria pegar um caderno e ele poderia escrever sobre o dia dos pais, mas ele não quis.

Outro fato que me chamou a atenção é saber que **Carlos** é um adolescente que adora usar o computador e sabe usá-lo com muita destreza. Navega na internet como ninguém, mas a professora (também sabedora disso) não aproveitou esse conhecimento para inseri-lo e incluí-lo na exibição do conteúdo da aula. Teria sido interessante.

E é nesses momentos que percebemos as oportunidades que não são aproveitadas, os conhecimentos, interesses e desejos que não são respeitados e que poderiam ser canalizados para favorecer o processo de inclusão.

A aula foi totalmente expositiva e demorada. **Carlos** aguentou o quanto pôde, fazendo algumas atividades de pintura que a mediadora trouxe, lendo as revistinhas da Turma da Mônica, que tanto gosta. Mas, quando começou a falar, querendo contar o almoço que sua mãe fez em comemoração ao dia dos pais e o presente que sua irmã havia comprado para ele dar ao pai, mais uma vez, foi convidado a dar um passeio, pois estava falando muito alto e atrapalhando a aula.

Assim, como de costume, fomos para o pátio. As crianças da Educação Infantil estavam brincando nos brinquedos do *playground,* e **Carlos** ficou de longe observando. Em alguns momentos, crianças vinham até ele, curiosas, mas as professoras não permitiam que elas conversassem com ele e levavam-nas de volta ao *playground.* Achei estranho e perguntei a mediadora o porquê desse procedimento, e ela me disse que, como as crianças são muito pequenas, as professoras têm medo que **Carlos** as machuque e depois os pais venham reclamar com a escola.

Como **Carlos** é paciente do CAPSi, conheço muito bem seu comportamento na família, na rua (no Centro, fazemos passeios semanais com os pacientes), no serviço, e visto que ele nunca agrediu ninguém, perguntei: "Já houve algum episódio de agressão por parte de **Carlos** aqui na

escola?". A mediadora respondeu: "Não, jamais! **Carlos** é um aluno muito tranquilo, é mais fácil ele apanhar do que bater!".

Como explicar essa atitude das professoras? Se fosse um aluno, também adolescente, mas "normal", elas impediriam que ele interagisse com as crianças menores temendo que as machucasse? Como pode haver inclusão diante de tanto preconceito?

**Carlos** começou a andar em círculos.Parecia animado e estava sorridente da mesma forma como chegou à escola. Perguntei como foi o dia dos pais na sua casa e ele começou a falar sem parar, como quem esperava muito esse momento. Como foi importante dar voz a **Carlos**! Sugeri à mediadora que anotasse o que ele dizia, pois esta era a sua redação do "Dia dos Pais".

Ficamos no pátio até o horário do almoço e, como de costume, **Carlos** não quis almoçar.Fomos até a sala pegar o material dele para aguardar a chegada do pai, que viria buscá-lo.

**19º dia de observação:**
***04/11/2013***

Cheguei e encontrei **Carlos** de cabeça baixa e a mediadora ao seu lado.A aula já havia começado. A mediadora estava escrevendo numa agenda e nem percebeu minha presença. Sentei um pouco afastada e estranhei o comportamento de **Carlos.** Um colega da turma me disse que ele estava dormindo e que isso às vezes acontecia. **Carlos** permaneceu na mesma posição, dormindo até a hora do lanche da manhã, quando, então, ele foi acordado pelos colegas para lanchar. Observei que **Carlos** estava com a mochila nas costas desde a hora que chegou, e ninguém percebeu. A mediadora estava ao seu lado, mas não viu. **Carlos** lanchou, mas bem desanimado, e pouco falava. Aproximei-me dele e vi que estava sonolento ainda. A mediadora explicou que **Carlos** estava assim devido à medicação. Estranhei o comentário porque **Carlos** não faz uso de nenhuma medicação. A mediadora disse, ainda, que quando ele está desanimado não adianta insistir, e que, por isso, ela não o incomoda e o deixa à vontade.

A aula recomeçou e **Carlos** voltou a dormir. Passados uns trinta minutos, ele levantou a cabeça e disse que queria ir ao banheiro. A mediadora foi com ele e eu fiquei na sala aguardando por eles. Como eles estavam demorando, resolvi ver onde estavam. Encontrei **Carlos** na sala de leitura com o livro de história dos Três Porquinhos na mão. Ele lia a história, fazendo sons onomatopaicos, como o assopro do lobo para derrubar as casas dos porquinhos, e rindo sozinho, nem parecia aquele menino que ficou quase a manhã toda dormindo. A mediadora fez o seguinte comentário: "Viu? **Carlos** hoje não quer fazer nada! Eu fico sem saber como agir, mas a professora dele já me disse para não me preocupar, que eu tenho que respeitar a vontade dele e deixá-lo à vontade. E é o que eu faço!".

O restante da aula,**Carlos** ficou na sala de leitura pegando livros nas prateleiras. Alguns ele lia, e outros somente folheava e fazia seus comentários. Estava responsivo e conversando sobre vários assuntos: novela, futebol e até política.

Fiquei pensando se não poderia ser feito um trabalho com **Carlos** naquele momento. Ele estava tão bem. Não seria o caso de aproveitar o momento e adequar o ensino ao seu movimento, aos seus interesses e/ou aos assuntos que ele estava trazendo a fim de desenvolver alguma competência indicada nas orientações curriculares?

A mediadora deixou que **Carlos** explorasse o espaço, pegasse os livros que desejasse. Vez por outra ele fazia uma observação sobre o que estava lendo, como na história dos Três Porquinhos: "Você viu como o lobo destruiu a casa do porquinho? Ele soprou muito forte e derrubou a casa, esse lobo é demais, não é?".

Ficamos bastante tempo na sala de leitura e quando voltamos para sua sala já estava na hora de terminar a aula.

**DIÁRIO DE CAMPO DA ESCOLA "B"**
***CLASSE ESPECIAL***

***1º dia de observação***
***04/06/2013***

Cheguei à escola às 7h30min e fui direto para a Classe de TGD, onde a professora me recebeu gentilmente. Só um aluno havia chegado e ela me disse que eles chegavam aos poucos. A turma era composta de nove alunos, sendo oito meninos e apenas uma menina, e todos tinham o mesmo horário de aula: das 7h30min até as 12horas, diferentemente da classe especial da escola **A**.

Observei que a sala era bastante decorada, com desenhos pintados pelos alunos no mural, varal de barbante com as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas, em letra de forma), um cartaz com os numerais até o número seis, acompanhados da respectiva quantidade representada por objetos comuns do dia a dia. A sala também era ampla, bastante arejada e com espaço para os alunos circularem. Havia uma mesa redonda com seis lugares, uma retangular na qual cabiam oito alunos e uma menor com quatro lugares.

Passados uns dez minutos desde a minha chegada, **Davi**[23]surgiu com mais um aluno. A professora levou **Davi** até o quadro de chamada e pediu que pegasse a filipeta que continha seu nome (as filipetas com os nomes de cada aluno estavam numa pasta, e o aluno tinha que colocar sua filipeta na "chamadinha"). **Davi** pegou seu nome com destreza, rapidamente colocou-o na "chamadinha", saiu correndo e sentou na cadeira do computador. A professora levou o outro aluno para pegar o nome e colocar, também, na "chamadinha". Mas ele não identificou a filipeta tão rápido como **Davi**. A professora disse: "Onde está escrito seu nome? Pegue pra mim!". E mais uma vez o aluno errou e a professora falou: "Tem certeza que esse é o seu nome? Olhe direito!". Então, o aluno pegou a filipeta com seu nome e a professora elogiou-o: "Muito bem! Agora coloque no quadro!".

Os alunos foram se acomodando, cada um fazendo uma coisa diferente: um ficou andando pela sala e falando baixinho;**Davi** sentou na cadeira do computador (que estava desligado, mas parecia que ele estava esperando que a professora colocasse alguma coisa para ele ver);outro aluno sentou numa cadeira perto da televisão e ficou assistindo um vídeo (DVD educativo da Turma do Cocoricó que a professora colocou pra ele).

Vendo que **Davi** estava sentado em frente ao computador, a professora foi até ele e ligou o aparelho. **Davi** entrou no *youtube* e selecionou o jogo *Street Fighter 5*[24].Só que ele não jogava, mas ficava olhando, mexendo com os braços e cantando (não com palavras, mas emitindo um som alto), acompanhando a música que vinha do jogo, em grande euforia.

Depois, a professora chamou o aluno que estava andando pela sala para sentar com ela, e disse que ele iria fazer a atividade do dia. Pegou o caderno dele e colou três atividades de Matemática. Eram atividades simples com números. Na primeira atividade, o aluno tinha que pintar a quantidade pedida. No canto esquerdo da folha havia quatro numerais, um embaixo do outro, e, na frente de cada numeral, desenhos diversos: corações, estrelinhas, flores e sorvetinhos. O objetivo era que o aluno pintasse a quantidade de desenhos que o numeral a sua frente indicava. Na segunda atividade, havia um gatinho e embaixo dele três aquários, cada aquário com uma quantidade de peixes: um, três e seis. No canto inferior direito da folha, em destaque, estava o numeral 6. Na figura do gatinho saía um balão onde estava escrito: pinte o aquário que tem 6 peixinhos. A outra atividade apresentava o número 6 (o numeral estava em destaque, bem grande, e ao lado estavam desenhados seis coraçõezinhos). Logo em seguida, havia seis quadradinhos, e dentro de cada um estavam os numerais: 6 - 3 - 6 na primeira linha, e 4 - 6 - 6 na segunda linha. A sentença dizia: Encontre o numeral 6 e pinte. A professora explicava várias vezes para o aluno o que era para ser feito.Quando ele errava, ela repreendia e mandava que prestasse atenção.Quando ele acertava, ela elogiava e parabenizava.Assim a professora ia procedendo com cada um que chamava para fazer a atividade com ela.

[23]Nome fictício, para preservação da identidade do aluno com autismo inserido na classe especial, de alunos com TGD, da Escola B.

[24]*Street Fighter* (2015), conforme consta no Wikipédia, é "uma popular série de jogos de luta na qual o jogador controla lutadores de diversas partes do mundo, cada qual com seus golpes especiais. A série é propriedade da empresa de jogos Capcom e teve seu primeiro jogo lançado em agosto de 1987".

**Davi** foi o terceiro a ser chamado, mas não quis sair do computador. A professora ameaçou dizendo que se ele não fizesse a atividade, ela iria desligar o computador. Ele começou a gritar, dizendo “não, não, não”, sem parar. Novamente, a professora foi firme com ele, dizendo que não adiantava gritar e foi em direção à tomada para desligar o computador. **Davi**, então, levantou e sentou à mesa onde estava seu caderno com as atividades coladas para que ele fizesse. A professora falou: "Ah, muito bem! Você pode mexer no computador depois, agora é a hora da atividade". Virou-se para mim e disse: "Esses alunos precisam de rotina e nós não podemos abrir mão dela, porque senão não conseguimos fazer nada com eles. Se deixar por conta da vontade deles, nada será feito".

Entendo que a rotina serve para dar segurança ao aluno nas atividades diárias e creio que seria importante se a professora utilizasse os diversos recursos presentes na sala, como o computador, vídeos, imagens e sons que **Davi** tanto gosta, como objetos de aprendizagem.

Percebi que **Davi** realizou a atividade correndo para que pudesse voltar para o computador, pois era o que lhe interessava. As atividades desse dia foram iguais para todos, e só compareceram três alunos. A professora comentou que eles faltavam muito, ou pela dificuldade dos pais de trazê-los à escola ou porque ficam doentes e, por isso, dificilmente vêm todos no mesmo dia.

Fiquei pensando se não facilitaria a aprendizagem do aluno com autismo trabalhar a relação número/quantidade utilizando materiais concretos e lúdicos.

Na realização das referidas atividades e no decorrer do trabalho, a professora precisava sempre interromper o que estava fazendo com um aluno para resolver questões que surgiam com os outros alunos. Em uma das situações observadas,ela parou porque um dos alunos pegou algumas canetinhas hidrográficas e colas coloridas que estavam sob a mesa e jogou tudo no chão; a professora foi até o aluno, chamou sua atenção e mandou que ele catasse e colocasse os materiais novamente na mesa.Esse mesmo aluno, depois, ficou gritando e pulando na sala e, novamente, a professora interrompeu sua atividade, foi até o aluno e chamou sua atenção, dizendo que ele deveria parar com aquilo porque estava numa escola e na escola não era lugar para aquele comportamento.Posteriormente,quando outro aluno disse que queria usar o computador, a professora foi até o aparelho e pediu para que **Davi** desse a vez para o colega. **Davi** não aceitou, levando a uma extensa negociação para que ele levantasse e deixasse o colega usar o computador. Como **Davi** gosta muito de ouvir música, a professora pegou um MP3 que ela guardava na gaveta e deixou que ele usasse o aparelho com o fone no ouvido. Segundo ela, o MP3 tinha várias músicas que ele gostava. **Davi**, então, colocou o fone no ouvido, foi para o canto da sala e sentou-se no chão. Ficou movimentando o corpo e os braços, e balbuciando a música. Resolvida essa questão, para o outro aluno a professora colocou no computador o programa Paint, e ele ficou riscando a tela com uma determinada cor até preenchê-la.Depois apagava tudo e recomeçava com uma nova cor. Enquanto isso, o terceiro aluno que estava na sala permanecia entretido com um jogo de encaixe, de plástico e peças coloridas, que estava numa das mesas. Nesse dia, o trabalho transcorreu dessa forma até a hora do almoço, às 11horas.

Fui até o refeitório com a turma. No refeitório a professora ficou o tempo todo próximodos alunos, auxiliando no que fosse necessário. Para os mais dependentes, ela pegava o prato com a comida na cozinha e entregava-o na mão do aluno. Para um dos alunos, ela deu comida na boca. Perguntei se ele não sabia comer sozinho e a professora respondeu que ele sabia, mas se deixasse por conta própria do aluno a hora do almoço terminaria e a comida ainda estaria no prato.

**Davi** pegou sua comida no refeitório sozinho, mas observei que só havia arroz no seu prato. A professora informou que ele não gostava de mais nada, sempre comia arroz puro, e que as merendeiras já até sabiam, por isso já colocavam seu prato de acordo com seu gosto. Ele comeu tudo sozinho, sem problema.

A professora cobrava o comportamento adequado de todos no refeitório e, a todo o momento, ela chamava a atenção para que não falassem alto, nem gritassem, sentassem adequadamente, não falassem de boca cheia, não deixassem comida cair na mesa, mastigassem os alimentos. Além disso, conversava com eles nomeando os objetos, perguntando o que era, qualera o nome disso/daquilo.

Observei que os alunos dessa classe sentaram distantes dos demais alunos da escola. O refeitório era bem espaçoso e os três sentaram num dos cantos, bem isolados dos demais. Depois do almoço a professora levou os três alunos para fazer a higiene bucal: ela colocou a pasta de dente na escova e orientou na escovação dos dentes.

Como já estava próximo da hora da saída ela deixou-os à vontade para fazer o que quisessem. Gradativamente, os pais foram chegando e levando os filhos embora.

Neste primeiro dia pude observar que a professora não permite que os alunos façam tarefas simples como: colocar a pasta de dente na escova, comer sozinho... E o contato com os outros alunos da escola não é incentivado. Vamos ver o que acontecerá nos próximos dias.

Tentei conversar um pouco com a professora no final da aula, mas percebi que este não era o melhor horário, já que, assim como a professora da classe regular, ela precisava almoçar rapidamente para receber, às 13 horas, a turma do turno da tarde (ela é professora das duas classes de TGD da escola, uma de manhã e uma de tarde).

***2º dia de observação***
***11/06/2013***

Cheguei à classe de TGD e encontreiquatro alunos presentes, entre eles **Davi**. Eram os três meninos e a menina, a única, pois nessa turma só havia um aluno do sexo feminino. A professora estava levando os alunos até o quadro de chamada e pedindo que pegassem a filipeta que continha o nome de cada um deles.À medida que o aluno encontrava o seu nome, colocava-o na “chamadinha”.

Como no dia anterior, cada aluno ocupava um espaço na sala e fazia coisas diferentes, sempre isoladamente, sem interação entre eles. Nesse dia, um aluno quis ouvir música. Ficou sentado no chão, próximo ao aparelho de som, com o fone no ouvido, cantando e movimentando o corpo. Outro aluno ficou numa mesa sozinho pintando um desenho numa folha de ofício que a professora deu. Era um desenho de uma paisagem, com árvores, montanhas, rio e alguns cavalos. A professora levou a aluna para o computador e colocou um jogo educativo, cujo nome era "Jogo das Corujas Observadoras". Antes de iniciar esse jogo havia uma abertura, bem longa, onde várias corujas coloridas ficavam voando e emitindo sonsde uma música bem animada. Observei que a música se repetia e a aluna não iniciava o jogo. Ficava apenas sentada, olhando, rindo e movimentando os braços para frente e para trás. Então a professora falou para mim: "O jogo é só para que ela veja. Isso distrai e acalma ela". E, para **Davi**, a professora colocou na televisão o DVD dos *Power Rangers,* pois o aluno já chegou pedindo para que ela colocasse o desenho. Ele colocou uma cadeira perto da televisão e ficou atento ao vídeo.

Enquanto isso, a aluna que estava no computador vendo o jogo educativo que a professora colocou,ficava dando “gritinhos”, que eram repreendidos pela professora. O aluno que estava pintando o desenho da paisagem terminou a atividade e ficou manuseando um jornalzinho de anúncios de um supermercado que estava junto com algumas revistas.

Nesse dia, os alunos tinham aula de Educação Física e, portanto, a professora começou a organizar a ida deles para a quadra. Foi um momento difícil, pois **Davi** queria continuar assistindo os *Power Ranger*se a outra aluna, o DVD com o jogo das "Corujas Observadoras". A professora insistiu para que eles levantassem, e os dois alunos começaram a gritar. **Davi**dizia: “Não, não, não, socorro, socorro, socorro”. A outra aluna gritava muito, também, mas sem pronunciar nenhuma palavra.Já os outros dois alunos ficavam andando de um lado para o outro. A professora, então, falou bem alto e de forma contundente: "Agora é hora da Educação Física, se vocês não querem levantar eu vou desligar o computador e a televisão". E desligou. **Davi** e a aluna levantaram completamente desestabilizados, gritando e movimentando o corpo todo.A professora foi "empurrando" os quatro para fora da sala e em direção à quadra. Ela foi falando para eles sobre a aula, que o professor já estava esperando, que ia ser legal etc., e **Davi** e a menina pararam de gritar. A professora deixou os alunos com o professor de Educação Física e voltou para a sala. Até esse momento, não havia chegado mais nenhum aluno.Portanto,eram quatro os presentes neste dia.

A aula de Educação Física dos alunos com autismo, inseridos na classe especial, é separada dos demais alunos da escola. O professor de Educação Física já estava esperando os alunos dessa classe. No chão havia uma corda e duas bolas. O professor foi chamando os alunos para brincar de “pular a cobra”:ele ficava agachado e agitava a corda, arrastando-a no chão, como se fosse uma cobra em movimento. O objetivo era que os alunos pulassem a corda sem pisar nela. Essa atividade,que parece ser tão simples de executar, para os alunos era um obstáculo difícil de transpor.Assim, apenas um deles tentou pular, mas com muita dificuldade, apesar de todo incentivo do professor. Ele pulava e parava, e o professor voltava a falar: “Vamos lá pula, vamos, vamos, de novo". Passava um tempo, o aluno pulava e parava, e o professor continuava falando e incentivando-o a pular novamente.

Assim como na sala de aula, na quadra cada aluno fazia uma coisa separadamente dos demais. Enquanto o professor tentava fazer com que um dos alunos participasse da atividade, **Davi** ficou sentado na escada falando sozinho e os outros dois alunos ficaram andando pela quadra. Como a atividade da corda não atraiu os outros alunos, o professor resolveu propor que eles jogassem bola, echamou **Davi** para fazer a atividade com o colega que estava pulando a corda. O professor foi onde **Davi** estava, pegou-o pelo braço e colocou-o em frente ao seu colega. Depois, pegou a bola, colocou na mão de **Davi** e mandou que ele jogasse para o colega a sua frente. **Davi** jogou a bola e ela caiu no chão. O professor foi até o outro aluno e mandou que pegasse a bola e jogasse para **Davi**, e assim sucessivamente. Parecia que os alunos estavam participando de forma automática, não era espontâneo, e o professor fazia muito esforço para que eles executassem o que estava sendo proposto.

Atodo momento o professor chamava os alunos para fazer alguma atividade: jogar bola, pular a corda, passar por baixo da corda flexionando o corpo, mas eles não aguentavam participar por muito tempo. Faziam uma, duas vezes no máximo, e saiam se afastando do professor e dos colegas.

Por fim, o professor cansou e deixou que cada um ficasse no seu canto falando, rindo, andando ou parado e olhando através da grade as pessoas passando na rua. Terminada a aula o professor levou os alunos até a sala. A professora havia colocado o DVD da Xuxa, "Xuxa no Mundo da Imaginação", e os alunos ficaram olhando para a televisão:**Davi**ficou em pé, outro aluno sentou na cadeira e os outros dois, no chão. A professora pegou o caderno de **Davi** e disse: "Vem **Davi**, vamos fazer a colagem das letras do seu nome, pois você faltou no dia que eu dei esta atividade e seus colegas já fizeram. Aliás, você está bem atrasado, tem outras atividades em branco que depois nós vamos fazer". **Davi** sentou com a professora.No caderno dele estava colada uma folha de ofício com o seu nome escrito em letras grandes, de forma e na cor preta. Embaixo de cada letra do nome havia quadradinhos. Na mão da professora estavam as letras do nome Davi, escritas da mesma forma e tamanho que estava o nome no caderno. Ela passou cola no pedacinho de papel com a primeira letra do nome do aluno e deu para que ele colasse no quadradinho correspondente. **Davi** pegou o quadradinho com a primeira letra do seu nome e a professora mostrou onde ele deveria fazer a colagem. Entretanto, **Davi** pegou o papel e o colou aleatoriamente no caderno. A professora descolou o papel e disse: "**Davi**, presta atenção! Olha o seu nome! É aqui (e apontou para o nome dele escrito no caderno) que você tem que colar essa letra!". Deu a letra mais uma vez para ele, pegou na sua mão e a levou até onde ele deveria colar. Ela fazia a atividade com **Davi**, mas atenta ao que os outros estavam fazendo e, vez por outra, chamava atenção e levantava para diminuir o volume da televisão, que um aluno aumentava sempre. A professora tentou fazer mais uma atividade no caderno com **Davi**, mas ele não quis. Ele levantou, ficou em frente a um espelho grande, que ficava na parede do lado direito da sala, e começou a tocar como se estivesse com um violão na mão. Tocava e cantava (sem palavras), rindo e mexendo o corpo. A professora disse que um dos irmãos de **Davi** tocava violão numa casa noturna, e, por isso, ele estava fazendo aquilo.

Em seguida, a professora pegou no armário um jogo que consistia em fazer o agrupamento de tampinhas de garrafa plástica por cor.Tirou o DVD que alguns estavam assistindo, sentou no chão e chamou os alunos para brincar com ela. **Davi** continuou no espelho tocando seu violão e cantando, e a aluna foi para uma mesa onde havia uma caixa de peças do jogo Lego.Ela tirou todas as peças de dentro da caixa e as colocou na mesa. Ficou manuseando as peças entre gritinhos e risos, entretida com esse jogo. A professora continuou chamando os alunos, mas apenas um sentou ao seu lado e foi colocando as tampinhas dentro das latas correspondentes a cada cor. Pedi para fotografar o jogo e ela permitiu. A visualização da atividade é essa:

Aproveitei o momento para perguntar sobre os procedimentos didáticos-pedagógicos e as orientações curriculares para o trabalho com os alunos com autismo inseridos na classe especial, e a

professora me disse: “Eu trabalho com o desenvolvimento da motricidade, coordenação motora, reconhecimento das letras e números com vistas à alfabetização. Mas, dependendo da necessidade e interesse de cada aluno. Agora, nem sempre é possível, vai depender do estado de espírito que o aluno chega na escola. Às vezes ele está tão agitado, tão disperso que é impossível sentar com ele e propor alguma coisa”.

Apesar de a professora ter afirmado que seu trabalho é realizado "dependendo da necessidade e interesse de cada aluno", até o momento, não é o que tenho observado.

A professora levantou para atender uma pessoa que estava chamando na porta e **Davi** sentou no chão e começou a colocar, corretamente, as tampinhas nas latas. Fez isso com muita destreza e rapidez. Depois que as tampinhas já estavam todas dentro das latas, ele as despejou no chão, levantou, pegou no meu braço e levou a minha mão até o computador. Então, eu perguntei: "Você quer que eu ligue o computador para você?”. Ele balançou a cabeça afirmativamente, mas a professora chegou e disse que já estava na hora de ir para o refeitório, não permitindo que ele usasse o computador.

O pai de **Davi** chegou e levou-o embora, enquanto os demais desceram para almoçar.

***5º dia de observação***
***02/07/2013***

Nesse dia, ao entrar na sala percebi uma agitação maior do que nos outros dias. A turma estava maior (vieram seis alunos) e havia um rapaz auxiliando a professora (era o agente educador da escola, antigo inspetor de turno). Observei que ela já estava nervosa e não conseguia dar atenção a todos os alunos. Assim que cheguei, ela disse: "O dia hoje não vai ser fácil! **G** (disse o nome de um aluno) veio e ele gosta de fugir da sala. O problema é que ele falta muito e quando vem não quer ficar aqui dentro. A culpa é da família que não traz, cada dia é uma desculpa, e, por isso, o aluno não consegue se familiarizar com a gente". Olhei para o aluno ao qual ela se referiu e vi o quanto angustiado ele estava. Ele mexia as mãos, agitando-as e esfregando uma na outra em movimentos rápidos, e balançava seu corpo em movimentos pendulares, emitindo um som como se estivesse gemendo. Andava pela sala sem parar, indo até a porta e voltando, indo e voltando.

As professoras das classes especiais não têm auxiliar para ajudá-las, mas a professora já havia dito que em certas situações ela pedia ajuda ao agente educador da escola. Nos dias anteriores eu não tinha visto o agente educador na sala porque o número de alunos presentes era pequeno. O agente educador é um jovem que já estava familiarizado com os alunos, e os alunos com ele, pelo que percebi. Eu já o tinha visto na escola, mas não tinha sido apresentada a ele. Ele me disse que gostava de ajudar a professora e de lidar com os alunos da classe especial, mas que nem sempre estava disponível, pois tinha tarefas que precisava cumprir no turno.

A professora não sabia bem o que fazer, pois tentou fazer a “chamadinha”, mas a única aluna da turma gritava sem parar; o aluno faltoso e que gostava de fugir andava de um lado para o outro também emitindo um som alto em forma de gemido;**Davi** puxava o colega que estava no computador, pois queria usá-lo; outro aluno pegou uma caixa cheia de brinquedos e derramou no meio da sala, dificultando a passagem e o trânsito dos alunos. A professora brigava com um, chamava atenção de outro, separava **Davi** do aluno que estava no computador, para que não se machucassem, mas **Davi** voltava, tentando tirar o colega do computador novamente. E, no meio dessa loucura, alguém abriu a porta e o aluno faltoso fugiu. O agente educador correu e foi atrás dele. A professora disse que não poderia sair da turma, e deixar cinco alunos sozinhos, para buscar um que fugiu, e que se ele fugisse quando o agente educador não estivesse na sala, ela não iria atrás dele.

Passados uns dez minutos, o agente educador retornou com o aluno fugitivo e, mesmo com o clima tenso e agitado, a professora seguiu sua programação: chamou aluno por aluno até o quadro de chamada e orientou para que pegassem seus nomes e colocassem no local indicado no quadro. Enquanto isso, o agente educador ia auxiliando e contornando, na medida do possível, as crises que surgiam no grupo.

Como nas aulas anteriores, a professora pegou o caderno dos alunos, colou uma atividade e chamou-os individualmente para que fizessem com ela a tarefa do dia. Era uma atividade de Ciências, com o desenho de seis órgãos do corpo humano: nariz, boca, olho, mão, pé e orelha.Abaixo de cada desenho havia um quadradinho em branco. O enunciado da atividade dizia assim: “Escreva a quantidade existente em nosso corpo de cada órgão abaixo”. Mesmo o aluno não querendo, a professora o levava até a mesa, explicava minuciosamente o que era para ser feito e,

ainda sem verbalizar a resposta, segurava na mão do aluno para que escrevesse o numeral correspondente ao número do órgão solicitado.

É frustrante ver que as ações pedagógicas observadas até aqui reduzem a educação em mera instrução. Por que não propor atividades contextualizadas de forma a contribuir, não só para o processo de alfabetização, mas também para expansão do conhecimento de mundo e interação entre os alunos? Por que não aproveitar o interesse que cada um deles tem para propor atividades desafiadoras que despertem a atenção de todos?

No meio da confusão, parando constantemente para chamar a atenção de um e outro e orientar o agente educador na resolução de algum problema que ele não sabia resolver, a professora foi chamando aluno por aluno para realizar com ela a atividade proposta. Quando todos terminaram, ela organizou a sala e colocou cada um para fazer o que preferia: **Davi** foi para o computador e colocou o jogo *Street Fighter;* a aluna e mais dois colegas ficaram assistindo o DVD Xuxa no Mundo da Imaginação;o aluno "fujão" ficou ao lado do inspetor sentado no chão, mexendo numa caixa cheia de brinquedos; e o outro aluno, que gostava de quebra-cabeça, ficou sentado à mesa, no fundo da sala, tentando montar um quebra-cabeça que tinha como imagem alguns personagens da Turma da Mônica brincando de roda.

Quando já estava quase na hora do almoço, o aluno com autismo que havia fugido no início da aula começou a ficar agitado. Derrubou os livros da estante, foi no armário onde estavam os materiais de papelaria (potes de cola, cadernos, durex, vários lápis, canetas, clips, massa de modelar, entre outros) e jogou tudo no chão. Chorava, gritava e mordia o dorso da mão. A professora pediu para que o agente educador levasse o aluno para a direção e esperasse lá os pais dele chegarem e, em seguida, desceu com a turma para o refeitório.

Depois do almoço a professora retornou à sala com os alunos e levou-os até o banheiro para fazer a higiene bucal. Ela colocou todos em fila, encostados na parede próxima ao banheiro, e auxiliou na escovação dos dentes. Ao voltar à sala, como já estava próximo da hora da saída, eles ficaram livres para fazer o que quisessem, "dentro do permitido pela professora", e, gradativamente, os pais foram chegando e levando-os embora.

***9º dia de observação***
***20/08/2013***

Quando cheguei a turma já estava cheia, com sete alunos presentes. Depois de dez minutos chegaram mais dois. Sendo assim, nesse dia vieram todos os alunos: uma menina e oito meninos. Com todos os alunos presentes, pude constatar que seis são autistas nãoverbais, e apenas dois verbalizam as palavras para comunicação. O agente educador já havia sido chamado e estava chegando quando entrei na sala. A professora estava tentando resolver uma confusão entre dois alunos que queriam usar o computador ao mesmo tempo:um estava sentado na cadeira do computador e o outro ficava empurrando o colega para que saísse do lugar. Os dois gritavam,agitando os demais alunos. A professora reconheceu que a situação estava difícil e avisou que a aula seria no pátio. Virou-se para os dois alunos que disputavam o computador e disse: "Nenhum dos dois vai usar o computador! Podem sair daí! Nós vamos descer". Em seguida, pediu para que o agente educador levasse uma caixa com alguns brinquedos, enquanto ela levou outra caixa, com os cadernos dos alunos, lápis de cor, lápis hidrográficos, lápis de cera, tesouras e cola. No pátio, aquela agitação dos alunos quando estavam na sala de aula foi dissipada. Alguns ficaram andando de um lado para o outro, movimentando mãos e corpo, rindo, falando, cantando. Outros sentaram no chão: um pegou uma revista na caixa, outro ficou mexendo nos brinquedos, e outros só sentaram e ficaram em silêncio. **Davi** ficou encostado na grade do muro olhando a rua por um tempo, depois ficou andando pelo pátio movimentando os braços para trás e para frente, em movimentos rápidos e fortes.Também falava aleatoriamente, mas eu não conseguia entender o que dizia. Ficou nesse movimento por muito tempo e, em certos momentos, aumentava o tom da voz e os movimentos dos braços. A professora pediu para o agente educador pegar uma mesa e duas cadeiras na sala de leitura que ficava próxima ao pátio, e foi chamando os alunos para realizar o exercício do dia, que, como tem ocorrido, é uma atividade relacionada a métodos tradicionais de ensino.

Olhando o caderno dos alunos pude ver que eles estão repletos de atividades.Algumas são diferentes para determinados alunos, mas todas com as mesmas características,baseadas em uma metodologia tradicional de ensino: Pinte! Escreva! Diga! Faça! Complete! Existe uma grande preocupação da professora no intuito de que todos façam essas atividades diárias, independente do

desejo de cada um deles. Quando ela percebe que o aluno não tem condições ou não quer fazer os exercícios propostos, ela aceita. Mas, na primeira oportunidade, volta a apresentá-los ao aluno, insistindo para que complete as tarefas do caderno.

Percebi que muitos alunos se fixam num assunto específico. Seria proveitoso, para todos, lidar com esta fixação usando-a para motivar os trabalhos desenvolvidos na classe, através do uso do computador, da representação dos personagens favoritos que muitos gostam de assistir nos DVD's, e por meio de métodos visuais: cartazes, fichas, cartões, entre outros.

Como a maioria dos alunos desta classe são autistas nãoverbais e o IHA preconiza o uso da comunicação alternativa, oferecendo cursos de capacitação com esse foco, aproveitei para perguntar a professora sobre a relevância dessa metodologia com seus alunos (assim como fiz com a professora da classe especial da outra escola), e ela me respondeu:“Na última jornada que teve eles defenderam o trabalho com o aluno autista nãoverbal através da comunicação alternativa, são fichas com desenhos e representações de ações. Mas, em que momento a gente vai produzir esse material se até os centros de estudos que tínhamos para planejamento eles tiraram. O professor ele só para quando tem as aulas de Artes, Educação Física, mas se a escola, por exemplo, está sem professor de Artes, por exemplo, como é o nosso caso, como vai fazer. A gente não tem como planejar, quanto mais produzir material para esses alunos".

Uma pena que a professora pense assim, pois acredito que o uso da comunicação alternativa e a rotina através de cartões e pranchas de comunicação seriam importantes para a organização e aquisição da aprendizagem dos alunos desta classe.

**Davi** ia e vinha, andando sem parar pelo pátio.Ia até a mesa onde a professora estava, ia até a grade, parava e voltava até a mesa. Depois andava em círculos parecendo estar em êxtase, ria e balançava os braços fortemente. Algumas vezes, ia até onde a professora estava e ficava puxando-a pelo braço e falando: “Computador”. A professora respondia que não, que não era o momento para o computador. Ele se afastava e retornava aos movimentos anteriores. Depois voltava e repetia a ação com a professora. Num determinado momento, ela disse: “Chega, **Davi**! Já disse que não! Hoje não dá pra mexer no computador, a turma está cheia e só tem um computador. Se vocês soubessem esperar a vez". **Davi**, então, se dirigiu até onde eu estava, pegou o meu braço e disse: "Computador". Mas, antes mesmo que eu pudesse responder, a professora falou: "**Davi**, eu já falei que não!".**Davi** se afastou de mim, deitou no chão, e a professora continuou orientando o aluno que estava com ela na realização da atividade.

O computador constitui um recurso privilegiado para a aprendizagem e, quando bem utilizado, através das infinidades de jogos e programas educativos, pode ampliar possibilidades de compreensão dos alunos com autismo através de experiências significativas.

A aula foi toda realizada no pátio, mas nos mesmos moldes das realizadas na sala de aula.Só mudou o local eo fato de ter a ajuda do agente educador, que saía vez por outra para resolver algumasdemandas da escola. Os alunos foram para o refeitório, almoçaram, depois escovaramos dentes e, aos poucos, foram sendo liberados com a chegada dos responsáveis.

***14º dia de observação***
***24/09/2013***

Cheguei cedo e encontrei a professora sozinha na sala, pois nenhum aluno havia chegado até o momento. Ela estava separando alguns materiais e me disse que iria propor aos alunos que fizessem um cartaz para ser colocado no mural da escola em comemoração ao Dia Mundial da Alimentação (16 de outubro). Ela recortou figuras de alimentos, tais como: frutas, legumes, verduras, grãos, carne, leite, entre outros desse gênero, e colocou tudo dentro de uma caixinha. Numa outra caixinha ela colocou os recortes de outros alimentos, como: batata frita, hambúrguer, pizza, salsicha, salgadinhos, entre outros. Em cima da mesa ela colocou uma folha de papel bem grande, onde se lia: "Escolhas Saudáveis".

Chegaram três alunos, entre eles **Davi**, e à medida que iam chegando, a professora fazia a chamada como de costume, Enquanto aguardava outros alunos chegarem, ela deixou **Davi** e seus colegas explorarem o ambiente e os materiais expostos na mesa. Mas, os alunos não se interessaram pelos recortes dos desenhos de alimentos e nem ficaram curiosos com a grande folha aberta sobre a mesa. **Davi** sentou na cadeira do computador, já mexendo na tomada para ligá-lo. A professora pediu para que ele esperasse,porque depois ela ligaria o computador para ele. Mas ele continuou tentando ligar o aparelho como se não tivesse ouvido nada do que a professora falou. Dado o horário, a professora concluiu que não chegaria mais ninguém e, então, colocou os três alunos sentados perante a mesa onde estavam os materiais para feitura do cartaz.Em seguida, começou a falar para eles: “Olha só, hoje nós vamos fazer um cartaz juntos para colocar no mural da escola. Nessa caixinha estão alguns alimentos e nesta outra também...". Enquanto a professora falava, **Davi** pegou uma das caixinhas e virou-a, espalhando as figuras sobre a mesa.Outro aluno levantou e foi até a porta. A professora repreendeu **Davi**, colocou as figuras novamente na caixa e mandou que o outro aluno voltasse a sentar na cadeira. Mas, enquanto ela tentava trazer esse aluno, os demais levantaram também. Nesse momento, ela se virou para mim e disse: "A gente tem que ter muita paciência, tudo tem que ser no tempo deles". E resolveu fazer o trabalho com um de cada vez.

A professora levou **Davi** pelo braço até a mesa e disse: "-**Davi**, vamos colar no cartaz os alimentos saudáveis? Alimentos saudáveis são aqueles que não fazem mal a nossa saúde. Olha aqui, as frutinhas! Elas são importantes para nossa saúde. Vamos colar?”. Passou cola na figura do abacaxi e deu na mão de **Davi** para que ele colasse no cartaz. Depois pegou a figura da pizza e disse: "Essa é a pizza, você gosta de comer pizza **Davi**? A pizza é muito gostosa, mas não deve ser comida sempre, pois não faz bem para nossa saúde. Então, nós não vamos colocá-la no nosso cartaz”. A professora pegou mais duas figuras de alimentos, fez as mesmas colocações para **Davi** e deu para que ele as colasse no cartaz. Enquanto ela falava, ele murmurava, como se estivesse cantando, e mexia as mãos, aparentemente alheio ao que ela estava dizendo. Quando ela dava a figura com cola no verso para ele colocar no cartaz, ele a pegava e colava numa ação automática. Se ela não chamasse outro aluno para participar e prosseguir na tarefa, ele continuaria pegando as figuras e colando, pegando e colando automaticamente.

A professora falou para **Davi** que já era suficiente o que foi realizado, e chamou outro aluno para sentar com ela.Nesse instante, **Davi** pegou o meu braço e levou minha mão até a tomada do computador. A professora falou para que ele esperasse, pois ainda tinha outra tarefa para ser feita. Então **Davi** foi até o espelho afixado na parede da sala e ficou fazendo "caras e bocas", batendo palmas, mexendo o corpo e os braços.

A professora chamou os outros dois alunos e repetiu com eles tudo que havia feito com **Davi** para a elaboração do cartaz sobre os alimentos saudáveis. Depois de terminado o cartaz, a professora pegou a segunda atividade do dia. Numa folha havia o desenho de uma cesta com cinco frutas: maçã, laranja, uva, banana e pera. Também havia o seguinte enunciado: “Vamos colar papel picadinho nas frutas de acordo com a tabela”. Do lado esquerdo, na parte inferior do papel, a tabela dizia: maçã - vermelho / laranja - laranja / uva - roxo / banana - amarelo / pera - verde.

Como da outra vez, ela chamou os alunos, individualmente, e explicou o que era para ser feito. Nesse dia, os alunos presentes estavam tranquilos e obedientes aos comandos da professora. Todos, à sua maneira, realizaram a atividade proposta.

É fato a falta de sensibilidade às necessidades do aluno e a obrigação da escola de rever os conceitos sobre currículo. Nesse contexto, a classe especial não tem representado para os alunos com autismo um espaço significativo de aprendizagem.

Depois de **Davi** muito esperar, a professora permitiu que ele utilizasse o computador. Ele acessou sozinho o *youtube,* foi até onde eu estava, pegou o meu braço e me levou até o computador. Depois, pegou, novamente, o meu braço e conduziu minha mão até o teclado do computador, dizendo: “*Street Fighter".* Escrevi o nome que ele me disse e, logo em seguida, ele empurrou meu braço e meu corpo para que me afastasse. Escolheu um jogo e nem parecia o mesmo. Mexia euforicamente os braços, "cantava" acompanhando a música que vinha do jogo, e ria, ria muito.

Situações como essas deveriam ser aproveitadas para favorecer a aprendizagem,pois, com certeza, o ensino eficaz é aquele que parte do desejo do aluno e de seus interesses. E, no caso do aluno com autismo, a aprendizagem vai depender de intervenções pedagógicas consistentes para que de fato ela se efetive.

Como a professora já havia realizado todas as atividades planejadas para o dia,e **Davi** "estava tranquilo", segundo ela, foi permitido que ele ficasse no computador. Ela perguntou-me se eu poderia ficar um pouco com ele enquanto ela iria com os outros dois alunos afixar o cartaz "elaborado pela turma" sobre o Dia Mundial da Alimentação no mural da escola. **Davi** ficou comigo e continuou entretido e entusiasmado com o jogo no computador. Não demorou muito a professora retornou com os dois alunos e já estava na hora do almoço. **Davi** não queria sair do computador para almoçar, já que havia ficado pouco tempo jogando, mas a professora chamou-o para descer com os colegas, visto queo pai dele já estaria chegando. **Davi** queria continuar no seu jogo e começou a gritar: "Não, não, não". Porém, logo em seguida, o pai chegou, falou com ele duramente e mandou que saísse do computador. Ele parou de gritar e levantou imediatamente. O pai saiu repreendendo **Davi**, dizendo que ele não podia fazer aquilo, não podia gritar e tinha que obedecer a professora quando ela falasse com ele. O pai levou **Davi** para casa sem que ele tivesse almoçado. A professora desceu com os outros dois alunos para o refeitório, auxiliou na escovação dos dentes e entregou-os aos pais, que já estavam aguardando a liberação dos filhos.

Nas aulas seguintes não houve alteração na forma de abordagem e nem na metodologia utilizada pela professora com seus alunos com autismo.

Não houve evolução nas estratégias de ensino apresentadas de modo a favorecer a inclusão e aprendizagem desses alunos no cotidiano escolar.

## Apêndice 2: Roteiro de entrevista: professora - classe regular

**1)** Qual é a sua concepção sobre a Educação Inclusiva? (opinião que tem acerca da Educação Inclusiva, como encara a inclusão, conceitos que tem sobre ela).

**2)**O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?

**3)**Qual é a sua formação e o tempo de atuação no magistério?

**4)**Você possui formação e/ou experiência para trabalhar com alunos com autismo?

**5)**Você se sente capaz para exercer esta função? Quais são as dificuldades e os obstáculos encontrados na efetivação da Educação Inclusiva para alunos com autismo?

**6)**Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe regular?

**7)**No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão do aluno com autismo?

**8)**Quais são os suportes de apoio pedagógicos especializados proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem destes alunos?

**9)**Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?

**10)**Existe entrosamento entre o professor regente, a mediadora e o professor da sala de recursos? O planejamento é feito de forma coletiva?

**11)** A escola oferece cursos de formação continuada aos professores que trabalham com alunos com autismo?

**12)** De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?

**13)** Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo? Como é o desempenho desses alunos?

**14)** Qual a sua avaliação a respeito do papel da família no processo de inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?

**15)** Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?

## Apêndice 3:Roteiro de entrevista: mediadora

**1)** Qual é a sua concepção sobre a Educação Inclusiva? (opinião que tem acerca da Educação Inclusiva, como encara a inclusão, conceitos que tem sobre ela).

**2)** O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?

**3)** Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe regular?

**4)** Você se sente capaz para exercer a função de mediadora do aluno com autismo?

**5)** No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão desse aluno?

**6)** Quais são os suportes de apoio pedagógicos proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem destes alunos?

**7)** Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?

**8)** Existe entrosamento entre o professor regente, a mediadora e o professor da sala de recursos? O planejamento é feito de forma coletiva?

**9)** A escola oferece cursos de formação para as mediadoras que trabalham com alunos com autismo?

**10)** De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?

**11)** Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo?

**12)** Como é o desempenho desses alunos?

**13)** Qual a sua avaliação a respeito do papel da família no processo de inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?

**14)** Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?

**Apêndice 4:Roteiro de entrevista: professora - classe especial**

**1)** O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?

**2)** Qual é a sua formação e o tempo de atuação no magistério?

**3)** Você possui formação e/ou experiência para trabalhar com alunos com autismo?

**4)** Você escolheu ser professora da classe especial? Quais são os critérios que a escola adota para a seleção desse profissional?

**5)** Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe regular?

**6)** No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão do aluno com autismo?

**7)** Quais são os suportes de apoio pedagógicos especializados proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem desses alunos na classe especial?

**8)** Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?

**9)** Os alunos da classe especial participam de atividades com os demais alunos da escola? Em quais momentos?

**10)** De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?

**11)** Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo? Como é o desempenho desses alunos na classe especial?

**12)** Na sua avaliação qual a posição da família sobre a inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?

**13)** Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?

**Apêndice 5:Roteiro de entrevista: pais/responsáveis**

1. Qual a situação familiar do(a) aluno(a)? Os Pais são casados, separados, separados com nova estrutura familiar?
2. Em caso de separação, a criança vive com quem? Quem é responsável pelo(a) aluno(a)?
3. Tem irmãos? (sexo/ idade)
4. Conte como foi o período de gestação da criança?
5. Quando receberam o diagnóstico de autismo?
6. Como foi a reação da família?
7. Quanto aos aspectos emocionais: é tranquilo, agitado, agressivo, ansioso, alegre? Dorme bem?
8. Como reage quando é contrariado(a)?
9. Faz uso de alguma medicação?
10. Tem autonomia nas atividades de vida diária?
11. Como foi o inicio da escolarização?
12. Recebe apoio pedagógico em casa? De quem?
13. Faz atividades extraescolares? Quais?
14. Quem costuma trazê-lo e buscá-lo na escola?
15. O(a) aluno(a) faz acompanhamento de um profissional específico?
16. Como se sente quanto à inserção do seu (a) filho (a) na classe especial (ou regularpara o aluno incluído)?
17. Qual sua opinião sobre a inclusão dos autistas na classe regular?
18. Qual a sua avaliação sobre o trabalho que está sendo realizado pela escola com seu filho(a)?
19. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?

**Apêndice 6: Transcrição das entrevistas das professoras da Classe regular: Escolas "A" e "B"**

*Na transcrição de todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa, evitamos a revisão ortográfica, para preservar as marcas de oralidade, registrando a* fala real *dos entrevistados.*

**Professora Classe Regular - Escola "A"**

**1. Qual é a sua concepção sobre a Educação Inclusiva? (opinião que tem acerca da Educação Inclusiva, como encara a inclusão, conceitos que tem sobre ela).**

Eu acho que a educação inclusiva, é assim, é uma proposta bacana a teoria é muito bonita, mas eu acho que a prática para funcionar e ficar legal, a gente ainda está engatinhando muito ainda. Porque na verdade o que acontece na inclusão é uma inclusão excluída, eu costumo falar assim, porque muitas crianças ainda não têm, assim, ainda está no início desse processo de inclusão, são colocadas numa sala de aula regular e elas acabam ali dentro sendo incluídas e excluídas. Então, é uma proposta boa que nós temos aí e que cada vez mais está sendo implementada, eu só acho que a forma que está sendo feita é que não está ainda de uma maneira adequada. Porque nós temos alunos ainda com muitas dificuldades e que precisam ainda de um tempo, né, assim, serem trabalhados individualmente, serem trabalhados de uma outra forma, antes de serem colocados em sala de aula. Não que eles não tenham este direito, eles tem este direito. Mas, eles têm o direito de ter uma inclusão efetiva e não de simplesmente estar ali na sala por estar. Porque é uma inclusão onde ele é excluído. Desta forma eu não acho que a inclusão seja bacana pra esta criança não. Ele fica excluído, porque às vezes ele não tem um mediador, às vezes ele não tem ainda condições de estar ali, às vezes o próprio professor por conta de um número muito grande de alunos em sala não consegue chegar perto desta criança e ver qual é o potencial dela, qual é sua dificuldade, porque às vezes este professor tem 30, tem 28 alunos, então ele não tem alguém que ajude neste processo de inclusão. Eu acho que se tiver uma mediação comprometida eu acho que é possível. Mas, não para todos os alunos, eu acho que dependendo da gravidade do problema este aluno deve ser trabalhado antes e depois ir para uma classe regular. Assim, na minha opinião, de todos os alunos que já passaram por mim eu acho que foi muito mais proveitoso para o aluno estar ali incluído, tendo antes o preparo para isso, do que simplesmente estar ali, só pra ele estar junto com outras pessoas.

**2. O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?**

O transtorno global do desenvolvimento ele já fala, ele é global, então ele atinge vários aspectos, ele atinge o autista, o asperger, ele atinge várias síndromes, com várias características e aí quando a gente pega o aluno TGD a gente vai estudar ali as características daquele TGD e quais são as possibilidades que a gente pode trabalhar com ele.

**3. Qual é a sua formação e o tempo de atuação no magistério?**

A minha formação é Letras, eu fiz Português e Espanhol e depois fiz Pedagogia. A minha pós-graduação é em Educação Especial e estou há 13 anos na educação.

**4. Você possui formação e/ou experiência para trabalhar com alunos com autismo?**

Eu fiz minha pós- graduação em Educação Especial e, nesse curso, a gente aprende um pouco sobre cada síndrome, mas, no caso do autista, nem a pós nem as capacitações são suficientes para que a gente consiga desenvolver um trabalho eficaz com eles, porque são alunos muito comprometidos. Então, tenho esse curso e participei das capacitações que são dadas pelo IHA (Instituto Helena Antipoff). Que dentro do município do Rio é como se fosse o pedacinho ali do município que cuida de toda essa parte dos alunos especiais. Então eles dão para a gente essas capacitações. Por exemplo, teve um ano que eu recebi um aluno cego e outro com baixa visão, então foi oferecido para a mediadora alguns cursos de capacitação pra que ela pudesse trabalhar com

esses alunos e eu, também, participei desse curso. Então, tenho a pós em Educação Especial e no município do Rio de Janeiro eu recebo as capacitações pelo IHA.

**5. Você se sente capaz para exercer esta função? Quais são as dificuldades e os obstáculos encontrados na efetivação da Educação Inclusiva para alunos com autismo?**

Se eu me sinto capaz? Eu acho que é um desafio diário. Eu nunca me sinto capaz para lidar com esses alunos, mas amanhã pode ser que isso vá mudar. Quanto aos obstáculos, olha, eu acho que este aluno tem que estar preparado para ser incluído, eu acho que não é só pegar este aluno e jogar ele numa sala regular, de qualquer jeito, assim, com milhares de meninos ali, de alunos, e esse menino fica perdido. Eu falo muito isso, porque isso é uma coisa que me incomoda. Porque eu vejo que este aluno pode ser preparado pra estar ali, pode ter um desempenho muito bom. Eu tenho alunos que tiveram bons desempenhos, que conseguiram ler, que conseguiram, mesmo sem ter uma oralidade, conseguiram dar uma resposta boa, mas eles foram trabalhados antes. Então, eu acho que a maior dificuldade que a gente encontra na inclusão é o fato desses alunos serem colocados de uma maneira, é, de qualquer modo e nós professores não temos o preparo para estar trabalhando com esta criança especial, eu acho que isto é um obstáculo muito grande. Existem professores que inclusive não têm habilidade para lidar com crianças especiais, não é todo mundo que tem esta habilidade, então você não pode impor isto a um professor. Porque os professores da classe regular mal dão conta dos alunos, porque cada dia a gente tem alunos com mais problemas, seja problema social, seja problema psicológico. Então você jogar a inclusão e sair por aí fazendo documentos lindos e maravilhosos. Oh! Que exemplo lindo de inclusão! Oh! Isso. Oh! Aquilo. É bacana sim, quando dá certo, é ótimo. Mas, são poucos os casos que dão certo, nas condições que a escola apresenta.

Além disso, nós não recebemos o devido apoio para ter na nossa classe um aluno com comprometimentos tão sérios como o autista. Quando o aluno tem estagiária, geralmente elas não são pessoas especializadas para acompanhar esse aluno. As estagiárias vêm pra cá sem nenhuma orientação e nós não temos tempo nem para fazer o planejamento pra turma quanto mais pra capacitar estas estagiárias. O ideal seria que o mediador fosse um mediador de verdade, que ele soubesse o que estava fazendo, que ele pudesse pegar o nosso planejamento e fazer as adaptações necessárias, porque cada criança precisa de um tipo de adaptação, porque não existe regra, o que pode funcionar pra um pode não funcionar pra outro. Falta muita coisa ainda a ser feita pelo IHA, para que possamos desenvolver um trabalho que venha de fato incluir esses alunos autistas.

**6. Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe** regular**?**

Bom, eu acho que já respondi está pergunta, mas vamos lá. Eu acho importante dizer que eu sou a favor da inclusão, mas uma inclusão consciente. Não adianta jogar uma criança lá e do nada e achar que aquele professor, que não é capacitado, que ainda não foi capacitado, que ainda não teve nenhum contato com este aluno, vai fazer um trabalho milagroso, porque não existe milagre. Existe o trabalho, existe a vontade de estar com esta criança, existe a vontade de fazer dar certo. Sei que estou sendo repetitiva, mas eu acho que o aluno pode estar numa classe regular, passando um período de transição numa classe especial e, especialmente, o aluno autista ele precisa de um mediador capacitado para acompanhá-lo na sala de aula, senão não dá certo mesmo.

**7. No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão do aluno com autismo?**

A resposta já foi dada: passar um período de transição numa classe especial e, quando for possível, ser inserido na classe regular com um mediador preparado e capacitado para acompanhá-lo.

**8. Quais são os suportes de apoio pedagógicos especializados proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem destes alunos?**

A escola em si ela não tem sozinha mobilidade, nem autonomia para fazer muita coisa, né, então, isso é uma coisa que deveria vir de instância superior, para que fosse repassado para a escola. Existe o papel do mediador e o que a escola pode fazer é lutar e brigar junto ao IHA para que o aluno autista incluído não fique sem ele. O que a escola pode fazer, também, é chamar a família, é

estar atenta ao que está acontecendo com o aluno, através de um diálogo com o professor e com o mediador. Acho que essas são algumas formas da escola contribuir para o desenvolvimento desses alunos.

**9. Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?**

Não tem uma parceria, mas a escola é muito interessada na questão da Saúde. Então a gente está sempre procurando os profissionais da Saúde para trabalharem junto com a gente dando um retorno, dizer como a gente pode ajudar. Então, assim, não existe uma parceria formal, mas existe a procura da escola por esses profissionais que atendem os nossos alunos. E gente precisa muito da Saúde Mental, mas a gente precisa que esta parceria fique formalizada, não dá para ter um trabalho efetivo com esses alunos especiais graves sem a Saúde estar ajudando a gente.

**10. Existe entrosamento entre o professor regente, a mediadora e o professor da sala de recursos? O planejamento é feito de forma coletiva?**

Isso não acontece de fato, porque a gente não tem tempo aqui na escola para isso. Eu tenho que fazer meu planejamento já pensando nas diferenças e dificuldades de uma turma de 32 alunos, não tenho condições de planejar para um aluno, especificamente, com comprometimentos graves como **André**. Acho que é a mediadora quem deveria receber orientações da professora da sala de recursos, pois é ela quem vai atender esse aluno diretamente, vai ajudá-lo na realização das atividades. Agora, o que acontece é que quando o aluno tem uma mediadora ela não consegue fazer um bom trabalho, às vezes, porque não está preparada mesmo. Isso acontece muito.

**11. A escola oferece cursos de formação continuada aos professores que trabalham com alunos com autismo?**

Não, quem oferece todos os cursos é o IHA.

**12. De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?**

Olha só, o que a Coordenação de Educação Especial faz é vir aqui, uma vez por mês, para saber como estão as coisas com os alunos especiais, de uma maneira geral, mas, geralmente, elas vêm conversar mesmo é com a professora da sala de recursos. Não existe nenhum suporte.

**13. Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo? Como é o desempenho desses alunos?**

Não tenho condições para fazer isso! As adaptações curriculares, a maioria delas, devem ser feitas com o professor da sala de recursos e a mediadora. Eu até gostaria, mas, não dá mesmo. Às vezes eu não tenho mesmo condições de estar ali pertinho do **André**, por conta do número de alunos em sala. Então, não dá pra chegar pertinho dele e ver qual é a dificuldade maior que ele tem e poder ajudá-lo. Tem dia que isso é possível, mas, na maioria, é muito difícil. Então eu oriento a mediadora para elaborar algumas atividades mais simples e que tenham relação, mas nem sempre é possível, com o conteúdo que vou trazer pra turma. Eu sei que não é o ideal, mas é o que está sendo possível fazer. E esse ano a situação ficou mais difícil, porque a mediadora chegou agora, como você sabe, não tem nenhuma experiência, está no 4° período de Pedagogia, enfim, está complicado. Eu não vejo como um professor com uma classe de trinta alunos, por exemplo, dar ao aluno com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) a atenção que ele necessita, isto é irreal, a não ser que a classe tivesse dois professores, que um se ocuparia disso, mas que não é nossa realidade. A nossa realidade são estagiárias que estão em processo de formação, algumas com mais conhecimento, outras completamente perdidas, sem noção do que fazer. E o máximo que conseguem, e já é uma grande ajuda pra nós professoras, é auxiliar os alunos autistas incluídos nas atividades diárias.

O desempenho, o desempenho vai depender de cada caso, vai depender da mediadora, dos recursos que a escola vai poder dar. E, fundamentalmente, das condições cognitivas desses alunos.

**14. Qual a sua avaliação a respeito do papel da família no processo de inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?**

É muito complicado. Às vezes nós temos um obstáculo que se chama família. Às vezes a família não aceita a deficiência daquela criança, às vezes ela não aceita o transtorno, às vezes ela não aceita as nossas sugestões e por conta disso, e eu acho que a palavra é ignorância, no sentido de ignorar, né, que a gente pode estar aqui para ajudar, e aí, eu acho que ela opta pela inclusão de forma inconsciente. Não que ela queira prejudicar, mas que ela não entende que a inclusão pode ser feita de uma maneira boa, efetiva. Mas, aí ela opta pela inclusão para dizer: Ah! O meu filho é de uma classe regular. Então, assim, às vezes a família atrapalha este processo de inclusão, por não conseguir enxergar a deficiência ou as limitações daquela criança, na minha opinião.

**15. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

A gente está recebendo um número muito grade de alunos especiais e, assim, a gente não tem essa opção de escolher, a gente tem que trabalhar porque é um direito do aluno estar ali. A gente não pode dizer: Não, eu não vou trabalhar com essa criança, não existe essa possibilidade. E muitos professores têm dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos com TGD incluídos.

Eu, sinceramente, acho que o aluno autista deveria passar pela classe especial, não uma escola especial, seria uma transição, um período onde o aluno iria conseguir os subsídios para que ele pudesse estar dentro de uma sala regular e estar bem ali, pra ele não ficar ali dentro solto, parado, sem fazer nada, só porque ele esta incluído. Esta inclusão pra mim não funciona. Percebo que existe um esforço sobre-humano de nós professores, da direção, para que esses alunos incluídos sejam o melhor atendido possível. Isto não significa que a gente faça o perfeito, não é o perfeito, porque a gente não consegue. Mesmo com o mediador existe a dificuldade, existe muita dificuldade. Então, eu vejo um esforço sobre-humano das pessoas aqui dentro, em trabalhar esta inclusão.

Para os outros alunos, a inclusão é bem vinda. Os alunos eles abraçam os alunos especiais, abraçam no sentido de acolhimento, de carinho, de respeitar as diferenças. Então, nós temos uma escola muito acolhedora com esses alunos especiais. Os outros alunos não tem diferença nenhuma, é tudo assim muito explicado, eles aceitam as diferenças. A maior dificuldade que eu vejo mesmo é quanto o trabalho pedagógico com o aluno autista que está incluído, não é a presença dele na escola.

Sou a favor da inclusão, mas a única coisa que peço é que respeitem as diferenças das crianças, entendendo que muitas não têm condições de estar numa turma incluída; e estar numa classe especial não é negar seus direitos, é admitir as diferenças. Espero ter ajudado na sua pesquisa.

**<u>Professora Classe Regular – Escola "B"</u>**

**1. Qual é a sua concepção sobre a Educação Inclusiva? (opinião que tem acerca da Educação Inclusiva, como encara a inclusão, conceitos que tem sobre ela).**

A educação inclusiva é uma proposta de educação em que tem uma concepção de que cada criança, cada educando tem o seu processo e que cada um na sua diferença tem o seu lugar. Eu entendo que a educação inclusiva ela é para todos, mas, também, não acho que é uma coisa simples. É uma outra atitude, uma outra postura, uma outra escola. Eu não posso dizer que já seja uma realidade, porque tem casos que são muito complexos, muito difíceis e a escola não tem meios, não tem recursos para de fato incluir todos os alunos com NEE que são matriculados aqui. Para os casos mais graves, na minha opinião, nós não estamos preparados, nem estruturados para incluir esses alunos, para dar atendimento adequado na classe regular. Então, pra mim, a Educação Inclusiva é a resposta que a população com deficiência no Brasil precisava para ter seus direitos respeitados e ter acesso à escola sem restrições. Entretanto, a meu ver, alunos com transtornos mais graves como os autistas, pessoas com deficiência mental, deveriam receber um atendimento diferenciado e num espaço específico, que atendesse as suas especificidades. Mas, sempre que possível, interagindo com os alunos da escola, noutras atividades.

Então, reafirmando o que eu disse, eu concordo que a criança tem direito a inclusão, eu concordo mesmo, mas tudo tem que ser feito com muito cuidado, porque senão você acaba prejudicando a criança, os outros alunos da turma, o professor. Então, a educação inclusiva do jeito que é feita, ainda não está satisfatória pra mim.

**2. O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?**

O Transtorno Global do Desenvolvimento é uma síndrome que afeta varias áreas do desenvolvimento de uma criança. Afeta a linguagem, a comunicação e interação social. A criança tem dificuldades de interagir com as outras, geralmente, não tem iniciativa, fica isolada do grupo e apresenta comprometimento na área cognitiva. Eu vejo essas características com muita clareza nos alunos autistas que estão matriculados aqui.

**3. Qual é a sua formação e o tempo de atuação no magistério?**

Para começar eu fiz o Ensino Fundamental e Médio no nordeste, eu sou do nordeste. Lá, na minha região, pela escassez de professores, mesmo cursando ainda a escola normal eu já dava aula, porque a rede municipal não tinha professores formados suficientes e eles pegavam os estudantes que ainda estavam em curso para lecionar. Mas, quando eu fui fazer o vestibular eu não quis fazer Pedagogia e resolvi fazer Comunicação Social. Terminei a Faculdade de Comunicação e depois fiz pós-graduação em Market. Trabalhei mais em Market do em redações e fiquei mais de 20 anos nessa área. Há dez anos fiz faculdade de Pedagogia, depois fiz concurso e aí estou aqui, há seis anos, foi quando entrei, efetivamente, para a área de Educação.

**4. Você possui formação e/ou experiência para trabalhar com alunos com autismo?**

Sim, não tenho formação, mas eu já passei pela sala de recursos, até ano passado eu estava na sala de recursos, por isso, sei da sua importância para o aluno e para nós professoras da classe regular e lá adquiri muita experiência com o aluno autista. Na época que eu era professora da sala de recursos, sempre procurei auxiliar o professor da classe regular, dentro do possível, é claro.

**5. Você se sente capaz para exercer esta função? Quais são as dificuldades e os obstáculos encontrados na efetivação da Educação Inclusiva para alunos com autismo?**

Veja bem, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) resolveu muitos problemas da Secretaria de Educação, porque o aluno que ia para a Classe Especial, mesmo que pequenininho ou grandinho, chegava um ponto que a Secretaria não sabia o que fazer com ele, ele não vai para o Ensino Médio, ele não vai para a Universidade ele não vai para a Escola de Informática, ele não vai, não vai, não vai. Qual é a saída do aluno que digamos entra aqui nesta escola com autismo, como aquele aluno autista que acabou de invadir a sala, você viu? Não viu? Você não estava. É um autista que está aqui há um bom tempo. Então, o aluno especial, que frequentava a Classe Especial aqui, ele entrava pequenininho, ia crescendo, crescendo, crescendo e o que fazer com ele? EJA. Porque, pela diversidade da EJA , aquele aluno tem um perfil para a EJA. Pelo número de alunos em sala, pela diversidade, o fato daquele aluno mais maduro ter um equilíbrio emocional para tratar com ele, para entender ele. Então, pra mim, hoje, eu vejo que a inclusão do aluno autista é mais, como dizer: possível, numa classe com as características da EJA. Bom, quanto a estar preparada, ninguém está pronto, não é mesmo? Acho que estou mais capacitada hoje, mas é claro estou aprendendo a cada dia mais um pouco.

**6. Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe** regular**?**

Como já falei anteriormente, depende da criança e da limitação dela. Cada um tem autismo em um grau, cada um tem uma síndrome que às vezes vem acompanhada de outra síndrome. Tem criança que nunca vai vir pra cá (se referindo à classe regular). Eu acho que a criança com autismo grave ela pode frequentar apenas pra socializar ou pra tentar que ela interaja bem com a turma e seja aceita e aceite a turma, até pra socializar, eu acho que é bom pra ela e pra turma, mesmo que seja uma hora, duas horas, porque nós temos autistas aqui com um tempo limitado, que não suportam ficar numa sala de aula mais que duas horas, as vezes até menos. Eu não estou querendo dizer com isso que alguns autistas não possam aprender, o autista que tem um comprometimento menor pode se beneficiar da classe regular sim. O trabalho com aluno autista é super válido, eles são super capazes, é totalmente possível e o resultado pode ser além do que a gente espera. Entretanto, nós precisamos de recursos, de ajuda e de profissionais para acompanhar o aluno com autismo (mediadoras) capacitados, senão o trabalho não acontece.

**7. No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão do aluno com autismo?**

Inicialmente, acho que todo aluno autista, em condições de ser incluído, deveria, deveria não, na verdade, é imprescindível que tenha um mediador e o ideal seria que esse mediador fosse um professor formado e com especialização em Educação Especial. Infelizmente, não trabalhamos com o ideal. Em segundo lugar, a escola deveria ter espaços e salas equipadas para que esses alunos pudessem ter acesso, contribuindo para o seu desenvolvimento: sala de jogos, sala de informática, com jogos específicos para essas crianças, sala de vídeo, mais aulas de Educação Física e Educação Artística. Aliás, nossas escolas oferecem o mínimo para todos os alunos e, se é difícil para aqueles sem comprometimento cognitivo e comportamental, quanto mais para alunos com especificidades tão delicadas e graves como é o caso dos autistas.

**8. Quais são os suportes de apoio pedagógicos especializados proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem destes alunos?**

Por exemplo, existe a sala de recursos que é um mecanismo, um suporte para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, porque não dá para contar apenas com o trabalho aqui na sala de aula. Mas, nem todos os alunos conseguem utilizar esse recurso como deveria. No caso do **Carlos**, os pais têm muita dificuldade em retornar com ele no contraturno, porque precisam trabalhar e não têm quem possa acompanhar o filho para a classe de recursos. Além disso, moram distantes da escola, no alto da favela, sendo cansativo para os irmãos de **Carlos** voltar com ele à tarde para a escola. Por essa razão, quando possível, a escola oferece o atendimento no horário das aulas.

Entretanto, não é toda escola que possui sala de recursos, entendeu? Com isso, esses alunos ficam sem esse atendimento. Então, na verdade, o que existe é a sala de recursos.

**9. Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?**

Que eu saiba não.

**10. Existe entrosamento entre o professor regente, a mediadora e o professor da sala de recursos? O planejamento é feito de forma coletiva?**

Quando eu era professora da sala de recursos, eu fazia um esforço sobrenatural para que isso acontecesse, mas é muito, muito difícil. Vou te explicar por que. Não existe momento para isso, até nossas horas para elaborar o planejamento foram cortadas, a gente planeja em casa. Não existe um dia e hora específicos onde possamos todas parar o que estamos fazendo e nos reunir para planejarmos juntas. Isso não existe e quem disser que faz isso para você estará mentindo.

**11. A escola oferece cursos de formação continuada aos professores que trabalham com alunos com autismo?**

Não, esses cursos são oferecidos pelo IHA.

**12. De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?**

Então, recebemos sim orientação do IHA e eles também dão uma abertura muito grande para a gente poder chegar e colocar as nossas dúvidas. Mas são poucos os momentos em que podemos fazer isso e esses encontros nem sempre capacitam a gente para trabalhar com determinada deficiência, principalmente com o autista. Nos cursos oferecidos pelo IHA, pouquíssimos, aliás, eles apresentam bastantes materiais para o uso com o aluno autista. Aqui na EJA com o **Carlos**, não vejo necessidade do uso desses materiais, são materiais de comunicação alternativa e ele não precisa disso, se comunica muito bem, aliás. E são palestras que orientam quanto ao manejo com esses alunos, mas, na maioria das vezes, são palestras que estão no campo da teoria, não colaboram com o que de fato nosso aluno precisa na prática, entende? Mas, é muito válida, a gente sempre aprende alguma coisa.

Mas, o nosso suporte mesmo vem da sala de recursos. Nesta escola nós temos a sala de recursos e a sala de recursos ela dá pra gente este suporte. Ela dá o suporte para o professor, ela dá

o suporte para o estagiário. Então o suporte pedagógico da escola, na minha opinião, vem da sala de recursos.

**13. Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo? Como é o desempenho desses alunos?**

Olha só, os conteúdos da EJA não são aqueles conteúdos formais do Ensino Fundamental, são mais conteúdos de utilidades do que na verdade o conteúdo que vai parar no vestibular. O professor da EJA não vem dar conteúdo, ele vem dar escola de vida, ele vem chamar a atenção do seu aluno para observar o mundo. Na verdade o que acontece com uma turma da EJA é que alguns acompanham e outros não. O **Carlos** na verdade foi alfabetizado na Classe Especial, a escrita dele e a coordenação motora dele não é assim cem por cento. Mas, vou te dar um exemplo, no primeiro dia da volta às aulas eu pedi para os alunos fazerem uma redação das suas férias e eu perguntei para **Carlos**: me conta aí o que vc fez nas férias? E ele respondeu: vi televisão, sentei na mesa com minha família. E eu falei: vamos fazer uma lista **Carlos**? Vamos (*resposta de Carlos*). Que mais **Carlos**? E ele ia respondendo e fizemos uma lista, não foi uma redação, não foi ele quem escreveu, mas pude tirar alguma coisa dele e concluir a tarefa junto com os colegas. O **Carlos**, ele não está inserido naquele filtro social de nós, mas ele está na valorização que a gente pretende, como socialização. Então a lista dele foi assim emocionante. Então o trato com ele depende muito do dia, há dias que ele está mais agitado, há dias que ele está mais tranquilo, há dias que ele está chorando o tempo inteiro, alguém aborreceu ele. Então ele tá chorando igual a um bebe de cinco anos, entendeu? **Carlos** tem uma mediadora e se a aula é uma aula de muita concentração e que o **Carlos** não aproveita, nem participa, mas atrapalha, ela dá uma volta que também vai ser útil. Ela mostra o Departamento Médico pra ele, é construtivo, também.

Então, veja só, aqui na EJA o nosso currículo já é mais do que adaptado. Eu não estou tratando os alunos como alunos do quinto ano formalmente. Um aluno do quinto ano formal ele ia tá fazendo outras leituras e outras interpretações e outras aulas de gramática que não faz aqui. Meu aluno está aqui no quinto ano, mas ele é recém-alfabetizado. O **Carlos** hoje não trabalhou em Geografia, porque ele não tem interesse. Os interesses do **Carlos** estão na música, na imagem. Como o **Carlos** não tem esse filtro social que eu e você temos, apesar de eu não amar Geografia, mas eu vou estudar porque é bom para o meu currículo, pra minha cultura geral, o **Carlos** não tem esse conceito de que eu vou estudar porque é bom para minha cultura geral, pessoal. Ele se dá ao luxo, pelas limitações dele, de escolher o que ele quer, então eu vou respeitando os interesses dele. Ele adora revistas e jornais. Eu tenho caixas e revistas disponíveis ali o tempo todo e ele sabe que pode utilizar na hora que ele desejar. Eu tenho livro de leituras variadas, livros de leitura adicional para aqueles temas que estão disponíveis ali, e ele já está sabendo. Não é o primeiro ano dele aqui na sala. Então todos os materiais e equipamentos aqui estão disponíveis para ele. A gente respeita os interesses dele. Te respondi?

E, na inclusão, você pode ter x horas de inclusão, conforme a aceitação e a desenvoltura da criança e você não precisa mudar currículo, mudar conteúdo por conta disso, você dá sua aula regular e se aquela criança acompanhou 10% ótimo, se acompanhou 20% ótimo, se acompanhou 30%, se ela receptou 90% da sua aula, excelente. Agora se você perceber problema motor nela, aí você adapta o equipamento, você pode pegar um lápis e adaptar a pegada do aluno, mais grosso, mais fino, isso é adaptação. Você adapta um leitor pra ele, você adapta uma caneta, você adapta um pincel. Aí você vai adaptando as situações conforme a necessidade. Você observa e adapta, observa e adapta. Quem sabe uma hora aquele seu aluno não vai mais precisar de readaptação nenhuma. A limitação física em geral precisa de adaptador, leitores para quem é baixa visão, pra quem é cego o braile e por aí vai. Então eu acho que isso é caso a caso, você não vai fechar uma tese dizendo é assim que se resolve, porque cada criança é uma.

**14. Qual a sua avaliação a respeito do papel da família no processo de inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?**

Bom, a maioria dos pais hoje, por falta de conhecimento e pelo entusiasmo que a proposta inclusiva está trazendo nas escolas, acha que os filhos têm que estudar na classe regular, junto com os outros alunos. Parece que eles acreditam que com isso os filhos irão se desenvolver mais, vão aprender as coisas com mais facilidade do que na classe especial. Agora, o difícil é fazê-los entender que o filho não vai aprender os conteúdos da mesma forma como os outros. Os pais de **Carlos** são muito presentes, sempre perguntando como ele está na sala, sobre seu desenvolvimento e eu tento mostrar que o **Carlos** vai aprender, mas no seu tempo e da sua forma. Em muitos casos a família

contribuiu para a evolução positiva da criança. Mas, isso, também, depende da família, da gravidade da síndrome do aluno, é muito relativo.

**15. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Acredito que crianças com transtornos graves, autistas graves, até poderiam frequentar a classe regular, com intuito de proporcionar o contato com os outros alunos. A intenção de incluir é linda, por mim, todos estariam incluídos. Ocorre que o **Carlos**, por exemplo, está muito bem aqui na classe regular, entretanto, o alcance mental de alguns não chega ao de **Carlos**. Porém, sob o meu ponto de vista, se o aluno que está na classe especial puder conviver, quantas horas for, numa classe regular é bacana. Mas tendo a consciência de que é o social que está sendo considerado. Mesmo que o sujeito não chegue no ponto que você pretende, mas o social que ele faz nesse momento é fantástico, que não faria dentro de casa.

## Apêndice 7: Transcrição das entrevistas das professoras da Classe Especial: Escolas "A" e "B"

### Professora Classe Especial – Escola "A"

**1. O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?**

O que a gente sabe, a gente sabe pelo nosso dia a dia. Na minha formação, no meu tempo, não existia nenhum tipo de disciplina ou alguma coisa que indicasse qualquer tipo de transtorno. Então o que nós aprendemos, aprendemos na prática aqui, a partir do momento que os alunos vieram, né, para inclusão. Às vezes até antes da inclusão, alguns alunos entravam na escola e a gente percebia que ele tinha o problema. Então, é no lidar com esses alunos que a gente vai identificando as características da síndrome: muita dificuldade em interagir com o outro, dificuldades cognitivas, alguns mais graves outros menos, comportamentos repetitivos, como é o caso da aluna que você está observando aqui, né?

**2. Qual é a sua formação e o tempo de atuação no magistério?**

Eu fiz o Curso de Formação de Professores, que é o antigo Curso Normal, e depois Pedagogia e tenho 20 anos de atuação no magistério.

**3. Você possui formação e/ou experiência para trabalhar com alunos com autismo?**

Minha experiência com alunos com autismo foi quando eu estava como professora da classe regular, eu trabalhei com apenas um aluno que foi em 2006, se não me engano, mas era um autista com grau leve. Foi somente nessa classe especial que eu pude conhecer e trabalhar com alunos autistas com grau severo. E, cursos a gente está sempre fazendo, eu e a outra professora da classe especial. Já fizemos cursos na BM&F[25], eu fiz alguns cursos voltados para a terapia ABA[26] e estou sempre atenta aos cursos que tem a temática sobre o trabalho com alunos com TGD.

**4. Você escolheu ser professora da classe especial? Quais são os critérios que a escola adota para a seleção desse profissional?**

Não. Foi assim, a escola estava sem professora para atuar na classe especial, porque a professora anterior ficou grávida, entrou de licença maternidade e quando a licença terminou ela pediu transferência para uma escola mais próxima da sua residência, porque seria melhor para ela, com criança pequena, amamentando ainda, enfim. Aí a diretora me fez esse convite para assumir a classe. A princípio eu pensei em não aceitar, mas, depois vi que seria uma experiência nova e, se eu não gostasse, não me adaptasse, poderia desistir e voltar para a classe regular. E foi o que eu fiz. Pesquisei bastante, para conhecer e entender melhor as síndromes, fiz vários cursos sobre a terapia ABA, como já disse, e estou até hoje aqui.

[25]O Instituto BM&F é uma instituição sem fins lucrativos, qualificado como OSCIP (*Organização da Sociedade Civil de Interesse Público*) e fundado em agosto de 2007. Surgiu para integrar e coordenar os projetos de investimento social da companhia e tem como objeto social a "Promoção da educação, da cultura, do esporte e da assistência social".Informaçãodisponível em:<http://www.institutobmfbovespa.org.br/pt-br/quem-somos.asp>. Acesso em: 10set. 2015.

[26]Análise Comportamental Aplicada - consiste na a aplicação de métodos de análise comportamental e de dados de científicos com o objectivo de modificar comportamentos. O autismo é um das várias áreas nas quais a análise comportamental tem sido aplicada com sucesso.Informaçãodisponível em: <http://www.centroabcreal.com/paginas/381/o-que-e-aba/>.Acesso em: 10set. 2015.

**5. Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe regular?**

Eu penso que a inclusão ela é importante, eu sou a favor da legislação, eu acho que inclusão ela deve ser feita pra qualquer tipo de portador de necessidade especial, só que no caso de portador de necessidade especial no âmbito da Saúde Mental, a gente tem alguns complicadores, porque este movimento vem sendo feito a pouco tempo, não é? Então, é óbvio que se vem sendo feito a pouco tempo, a gente ainda não tem uma infraestrutura pra atender esta demanda e você buscar uma adaptação física pro portador de necessidade física é uma coisa, é mais simples, porque você tem que mexer com o mobiliário, você tem que mexer com uma parede, você tem que mudar a estrutura, botar um elevador, uma rampa, é mais fácil. Agora você fazer adaptações que atendam especificidades da mente humana é muito mais complicado. Porque da mesma forma que nós aqui, cada uma de nós somos um indivíduo, o portador de necessidades especiais, também, cada um deles é um indivíduo, então não adianta a gente classificar o indivíduo dizendo: Ah, ele é portador de TGD, tanto que hoje em dia a orientação do CID 10 é que não se fale mais em síndromes do transtorno global, mas que se fale no espectro autístico, do grau mais leve até o severo. Não se quer mais classificar os indivíduos dizendo: Ah, este é Asperger, este é Autismo clássico, esse aqui é Síndrome de Rett, porque até a própria pesquisa, a própria medicina está apontando que esses indivíduos têm especificidades e cada um deles, dentro do seu transtorno, tem do grau mais leve até ao mais severo. Partindo deste princípio a gente não pode rotular o indivíduo e nem fechar diagnóstico, porque ele pode avançar e até retroceder, dependendo do meio em que ele vive, dependendo dos estímulos a que ele está submetido.

A gente defende a inclusão porque a gente sabe que a Lei está certa, o indivíduo ele precisa ser respeitado como indivíduo, ter acesso a todos os benefícios que o estado pode oferecer, tanto em educação, quanto em Saúde, quanto em espaços de lazer, cultura, então ele tem direitos. Só que esses espaços precisam estar adaptados, e aí não é só físico como a gente estava falando. Como a gente está falando de Saúde Mental, esses espaços precisam estar preparados com pessoal capacitado, os recursos humanos deixam a desejar nesses espaços, até as vezes na área da própria Saúde. Então, a gente vê que em vários locais a gente precisa de profissionais capacitados e eu acho que esse é o problema maior. E na escola a gente vive isto também. A gente está dentro de um espaço escolar, então se pressupõe que a gente tem que trabalhar o pedagógico, não é? A gente não está numa escola? Então a gente tem que trabalhar o pedagógico. E aí, muitas vezes, a gente recebe um menino que ainda não está preparado para este tipo de trabalho pedagógico, ele está num estágio que ele precisa mais é da Saúde, de um trabalho mais específico de terapia ocupacional, ou de uma terapia musical ou até mesmo de medicação. Porque tem casos né, as vezes a escola é acusada de que quer medicalizar a educação. Mas quando a gente fala de Saúde Mental, existem pesquisas já neste campo que apontam que a medicação pode trazer benefícios ao indivíduo. Senão porque que se ia perder tanto tempo em laboratórios, descobrindo substâncias para cuidar de depressão, para cuidar de transtornos. A gente também entende que a medicação não é pra vida toda, a gente não defende aqui medicação, mas dependendo do quadro do indivíduo, as vezes a medicação pode ser importante pra aquele momento, para trazer conforto, para trazer tranquilidade, pra que essa pessoa possa estar no meio. Então, eu acho que a escola passa hoje em dia por esses problemas. A gente tem uma Lei que é boa, que é bonita, que é solidária, que vem tratar os indivíduos de forma igualitária, todo mundo tem direitos, e eu acho que tem que buscar seus direitos, só que a gente precisa agora do outro lado, por conta da Lei a gente vai precisar agora equipar esses espaços. A Lei dá direitos aos indivíduos, mas os espaços precisam ser equipados pra poder atender esses indivíduos. Hoje em dia a gente até escuta as pessoas falando assim né, nossa o que está havendo, está nascendo mais gente com problemas mentais? Eu não acho que esteja acontecendo isso, não está nascendo mais gente com problemas de autismo ou de esquizofrenia. Não, elas sempre existiram, só que antes a gente não tinha uma legislação que amparava e essas pessoas ficavam escondidas, as famílias tinham vergonha, porque os loucos eram escondidos da sociedade, era feio ter um portador de necessidade especial de ordem mental, porque era chamado de maluco, então aquela família deixava-o escondido, porque era rotulado. A lei vem também para dar atendimento a essas famílias, elas precisam ter amparo. Porque os loucos (aspas) não têm que estar escondidos, eles são seres humanos, eles são cidadãos, eles precisam ser inseridos, aí vem a lei para dar esse direito, só que a gente não tem nenhuma infraestrutura. Antigamente se tratava o louco com choque, hoje em dia já se sabe que isso é errado, que isso prejudica cada vez mais o desenvolvimento do portador de necessidade especial no campo, na natureza de ordem mental. E aí o que acontece com a escola? A gente costuma dizer aqui que a escola tem as costas largas, todos os problemas desembocam na escola. A mãe, as vezes, está tão atordoada porque não encontra atendimento para o seu filho e para ela própria, porque quem tem na família uma pessoa com TGD,

que é o que você veio pesquisar, que é um transtorno assim tão amplo que vai desde grau mais leve ao severo, as vezes, a família precisa, também de acompanhamento, porque lidar com uma situação dessa não é fácil, muitas não podem nem trabalhar e as vezes quando precisam trabalhar deixam o seu familiar que tem o TGD preso em casa, as vezes em condições subumanas, amarrou, porque senão ele vai fugir. Foi encontrado o autista amarrado ao pé da cama. Você já viu isso nos jornais? E aí todo mundo condena esse familiar e esquece que o estado não deu suporte também para esse responsável que precisa trabalhar. A gente tem aqui o responsável que as vezes não consegue o benefício, o LOAS[27] né? Porque às vezes os médicos da perícia não estão preparados para avaliar o que é o TGD, ele não viu um defeito faltando e aí eles veem um portador de TGD mais leve e, aí, só porque ele fala não consegue o benefício. Aí é a escola que fica com o papel de fazer o trabalho do serviço social, de orientar essa mãe: Não, não desisti, olha vai neste médico aqui que ele pode te dar um laudo mais completo, que sensibilize esta perícia por onde você vai passar. Aí somos o serviço social orientando nesse sentido, somos o psicólogo, também, porque muitas vezes está mãe entra aqui chorando e aí a gente nem psicólogo é, mas tem que acolher, por pura solidariedade, porque a gente tem pena mesmo, porque é uma questão humana, né. Isso sobrecarrega o profissional de educação, porque a gente estudou para trabalhar o pedagógico e de repente você tem que ser a escuta desse familiar. Então, a escola, por conta dessa lei, que é boa, porque a gente não está criticando a lei, a escola está sobrecarregada, essa é que é a verdade.

**6. No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão do aluno com autismo?**

A escola da forma que se apresenta hoje em dia para poder atender esta legislação boa de inclusão precisa ter recursos humanos. A inclusão é bem vinda, a lei tem que existir mesmo, mas a gente precisa ver caso a caso, a gente não pode ser irresponsável de botar todo mundo junto, sem critério. A criança portadora de necessidades especiais tem que ser respeitada nas suas limitações. Precisamos de infraestrutura para poder trabalhar, pra poder colocar esta lei em prática, pra ela realmente estar em vigência de forma que beneficie a todos, até a própria criança que não é especial, porque, sem isso, é inviável o trabalho com esses alunos. A gente precisa, também, valorizar mais o profissional da educação, pagar melhor e dar condições de trabalho.

**7. Quais são os suportes de apoio pedagógicos especializados proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem desses alunos na classe especial?**

Bom, para responder essa pergunta sobre a aprendizagem desses alunos aqui na classe especial, o que eu tenho a dizer é que eu acredito que existem alunos TGD que não estão prontos para a escola. A criança tem direito a estar matriculada na escola, isso é o que a lei diz, mas em que circunstância né, de forma que traga benefícios para ela e para os demais, também, e para o professor, também. Porque a gente também entende que o professor trabalha para ter resultados e se você não tem resultados isso também mexe com a autoestima do profissional. Então, isso também acontece. A gente fez alguns cursos voltados para a terapia ABA, como eu disse, e ouvimos de um profissional seríssimo, que presta consultoria no Brasil inteiro dessa terapia ABA, você conhece? Então, ele falou que existem muitos autistas que não estão preparados para o trabalho pedagógico, o trabalho tem que ser primeiro de Saúde mesmo. É terapia ocupacional direto, com condicionamento mesmo, para que o indivíduo se prepare para o espaço da escola. E insiste que casos específicos não são de escolarização. Aqui na escola, na classe especial, os casos mais graves a gente não consegue ampliar o horário, a gente trabalha com horários reduzidos. Quando o menino está incluído, pressupõe-se que se ele está numa classe regular ele vai ter direito a quatro horas e meia. Mas, existindo a classe especial existe um entendimento que a gente vai até onde o menino suporta, é respeitando as limitações dele, tem crianças que depois de duas horas ela não consegue mais ficar

[27]LOAS são as iniciais de Lei Orgânica de Assistência Social. O nome correto é Benefício Assistencial de Prestação Continuada. Trata-se de um benefíco no valor de um salário mínimo mensal devido à pessoa com deficiência e ao idoso maior de 65 anos que comprovem não possuir meios de prover sua própria manutenção ou tê-la provida por sua família.Informaçãodisponível em:<http://alestrazzi.jusbrasil.com.br/artigos/112326334/beneficio-de-loas-beneficio-assistencial-de-prestacao-continuada>. Acesso em: 10set. 2015.

no espaço, ela começa meio que a surtar mesmo, entendeu? E aí se você está com outra criança chegando você coloca a outra criança em risco, porque a gente não consegue dar conta de tudo, às vezes a gente fica contundida, porque você tem que conter o menino e aí se ele te pega de surpresa, nós professores estamos submetidos a ter uma contusão, é assim um negócio complicado, o TGD é complicado. Agora, é claro, que tem as exceções, a gente teve caso aqui na escola de autista clássico que conseguiu se alfabetizar através do computador, que avançou na aquisição de conteúdos, teve condições de aprendizado e hoje está numa classe regular. Mas, são raros os casos assim.

**8. Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?**

Tem o Capsi, lá do Instituto de Pisiquiatria, mas, a gente critica muito a Saúde, a gente não tem uma saúde com infraestrutura para também atender as famílias desses meninos e meninas com TGD. Agora, agora está havendo um retorno melhor, a gente está tendo psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais que vem agora à escola para conversar conosco com relação ao menino que ele atende lá, e tal, não sei o que. Mas, está começando, né, ainda não está o ideal não, está começando ainda. Mas, a gente viveu muito assim, profissional da área da saúde que pensa que a escola está preparada com recursos humanos e aí acredita que o menino que é muito comprometido pode ficar na escola às quatro horas e meia e aí, nessas quatro horas e meia ele vai ser beneficiado. Só que esse menino oferece risco de vida para ele próprio. Nós temos um aluno aqui que se lança das grades, agora ele parou de fazer isso, mas ele não podia ver uma grade que ele se lançava nessas grades, ele subia e se lançava desta estante, com risco da estante virar. Então, você imagina uma criança dessa, ele tem nove anos, mas ele tem um corpo de treze, grandão, forte, um menino lindo, mas se comportando como um bebê. Você já viu bebezinho no colo quando se lança em alguma coisa, só que ele é pequenininho e aí você acolhe, você protege. E aí você imagina um bebezinho se lançando, só que ele está num corpão, mas é um bebezinho. A saúde não entende isso e acha que é possível para a escola manter uma criança dessas quatro horas e meia, eles não tem noção da nossa realidade. O menino vai ficar com quem? Ele não tem mediador, é da classe especial e nós não temos ajudante. Essa é uma das questões com a saúde mental, eles não entendem os horários reduzidos e diferenciados que adotamos com os nossos alunos.

Outra questão que acontece na Saúde é que eles trabalham muito com estagiários, que ficam seis meses com o paciente e depois muda. Eu acho que deveria ter mais profissionais e fazer um trabalho um a um. A gente não consegue ver avanço no quadro dos alunos que são tratados no IPUB, até em acertar a medicação. Eles dizem que "os professores querem medicalizar a educação" e aí essa frase virou jargão e eu acho que a gente tem que ser responsável, da mesma forma que ninguém quer viver com dor, porque já se desenvolveu os analgésicos para isso. Então, por exemplo, os meninos que tem TDAH em grau severo. Nós temos um menino aqui, o **Pedro**[28], ele tem um TDAH severo com transtorno invasivo do espectro autista leve, bem leve. O **Pedro** alfabetizou em pé, nos murais, ele não sentava. Só que aqui era eu e ele, eu podia andar nos murais com ele, ele não sentava. Imagina uma criança dessa numa classe regular. Ele não iria se alfabetizar, como não alfabetizou. A mãe, a família tinha até condições, pagava até escola particular e ele não alfabetizou. E aí achou-se que o problema era a escola e mudou de escola e ele veio pra cá. O menino entrava arrastado, a mãe puxando, era um negócio assim catastrófico. E aí todo mundo dizia: gente já se desenvolveu medicação para TDAH, essa criança ela não consegue parar, o organismo está pedindo socorro e a gente vai negar medicação até quando? Então, o menino começou a tomar Ritalina[29] e a gente alfabetizou **Pedro** com Ritalina em seis meses em pé. Com Ritalina ele não sentou, tá, mas ele alfabetizou, porque ele criou foco. Os médicos precisam ouvir os professores, porque somos nós que passamos a maior parte do tempo com essas crianças e podemos sinalizar para eles como é o comportamento do aluno. Muitos médicos não entendem que a criança está ali no consultório dele numa outra circunstância, numa circunstância de novidade, de passeio.

E, muitas vezes, a Saúde que também tem profissionais despreparados que dizem assim: Esse menino que é autista e se ele ficar bastante tempo na escola, ele vai estar com os seus pares, porque muitos autistas aprendem pela imitação, né, então, o profissional da Saúde diz que quanto

[28]Nome fictício, para preservação da identidade do aluno pertencente à classe especial da Escola**A**
[29]Ritalina (metilfenidato) é alternativa medicamentosa mais comum para TDAH – Défcit de Atenção e Hiperatividade. Informação disponível em:http://www.dda-defcitdeatencao.com.br/tratamento/ritalina.html. Acesso em: 10 set. 2015.

mais tempo ele ficar na escola mais ele vai aprender a imitar e melhorar, vai desenvolver mais. Só que não entendem, não vêm para esse espaço escolar, para entender a dinâmica da escola, pra entender que aquele menino que está muitas vezes muito comprometido ele próprio não vai suportar ficar na escola, no meio de tantos alunos, ele próprio pede pra sair. Temos muitos casos aqui assim. Então, o trabalho é difícil, a parceria com a Saúde é muito precária.

**9. Os alunos da classe especial participam de atividades com os demais alunos da escola? Em quais momentos?**

Os nossos alunos são casos graves, eles têm atendimento em horário reduzido, como eu já falei, então, assim, é muito difícil isso acontecer. Mas, sempre que possível, nas festividades eles são convidados a participar, mas geralmente eles não vêm e quando vêm não sustentam ficar muito tempo no meio das outras crianças. A confusão, o barulho incomoda muito eles. Então, nem vale a pena, não surte efeito, entende?

**10. De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?**

Quem oferece capacitação para os profissionais da educação da Prefeitura é o IHA e no Instituto tem muito profissional sério, estudioso, que pesquisa, mas por conta da estrutura da rede a gente não tem uma capacitação de verdade, a gente tem reuniões informativas. Nesse último ano a gente avançou para reuniões que se transformaram em oficinas para confecção de materiais adaptados. A gente teve um avanço aí do ano passado para esse. Mas mesmo assim a formação da gente de capacitação foi feita por nossa conta. A gente foi para São Paulo estudar, a gente faz aqui alguns cursos da BM&F que é uma referência aqui no Rio, porque tem uma equipe de profissionais multi, desde psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, todas as áreas. Então a gente costuma fazer esses cursos. Faz um tempo que a gente não vai, porque as coisas começaram a se repetir e aí a gente deu uma parada. Mas, assim, o IHA faz também junto com a gente, às vezes quando a gente vai numa capacitação dessas, a gente encontra um profissional de lá junto com a gente. Então, está todo mundo aprendendo, essa é que é a verdade. Eu não estou aqui criticando a Instituição não, mas quando eu digo que ela está deixando a desejar é porque está todo mundo aprendendo junto.

**11. Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo? Como é o desempenho desses alunos na classe especial?**

Não existe adaptações, não tem método específico, mas só para você perceber como isso tudo que a gente está vivendo é uma transição , eu entrei na classe especial, eu tenho anos de magistério, mas na classe especial propriamente dita, aqui nesta classe, em 2008. Então, de lá pra cá o que eu vivenciei, eu trabalhava com o ABA escondido, eu não podia falar com ninguém, porque a prefeitura tinha ojeriza da palavra, porque diziam que era adestramento. Só que quando eu me proponho a alguma coisa eu sou uma estudiosa, então eu caí dentro para estudar TGD, autismo e aí eu disse: é por aí que eu vou, né, a prefeitura não gosta, mas é isso que eu estou encontrando. Ninguém me disse na prefeitura o que fazer, mas agora já aceitam. Então, isso é para você ver o processo que a gente está vivendo, no início eu trabalhava escondido, fazia meu material e não podia falar em ABA, porque eles achavam que era coisa de animal, condicionamento. A gente sabe que não usamos o ABA propriamente dito, porque ele é aplicado num ambiente apropriado, ele é adaptado para a nossa realidade, para o espaço que a gente tem, a gente está numa escola. A gente não pode também dizer que é ABA porque a gente não é terapeuta ABA, a gente não fez o curso ABA, a gente fez capacitações para o uso do ABA e não o curso. Mas, é um dos mecanismos que funcionam com o menino. Antigamente, cada professor em alfabetização escolhia uma metodologia, hoje em dia o que a gente descobriu que cada ser humano não é um? Então o professor num ambiente alfabetizador ele testa os métodos, porque um indivíduo que tem facilidade para alfabetizar pelo fonético a gente aproveita, mas tem uns que não adianta, você usa os métodos que existem, mas ele não aprende. Mas, aí o professor não pode dizer: Ah, esse aí não é comigo. Não, ele tem que buscar uma metodologia de alfabetização que atenta essa criança. Então, hoje em dia qualquer sala de alfabetização que você entra não existe mais uma metodologia de alfabetização só. Então, eu acho que é mais ou menos por aí, também, a questão da classe especial com TGD. A classe especial, a meu ver, acaba funcionando como um ambiente de pesquisa de como a mente do indivíduo funciona e a gente tem que descobrir. A gente aprendeu que o autista, aqueles que

conseguem, é claro, ele alfabetiza do todo para a parte, porque a parte não tem significado, não vai adiantar. Alguns têm memória fotográfica, então se você trabalha com imagem e palavra com eles funciona muito. Então por isso que a gente tem as palavras associadas às imagens. Só que nem todo autista é assim. Vai ter exceção? Vai. Você pode pegar um autista que tem também comprometimento intelectual. Então, se o cara é autista e também é DI (Deficiência Intelectual) não adiante você trabalhar somente como se fosse autista. Aí vai ter que trabalhar muito mais, porque o menino tem retardo mental. E tem determinados autistas, como é o caso da **Bárbara**, que a gente trabalha o que é possível, ela é um caso de autismo grave, como você já viu, e trabalhar com ela aqui na escola, no ambiente escolar como o nosso, nem com comunicação alternativa, nada vai surtir efeito, porque ela é um caso para a Saúde Mental. Ela não consegue ficar mais que uma hora aqui, tem dia que nem uma hora. Já teve ocasião dela ficar vinte, trinta minutos. A gente faz o que é possível com ela.

Já confeccionei vários materiais baseados, também, na comunicação alternativa, por exemplo, mas, ultimamente não tenho tido tempo pra produzir esses materiais. É trabalhoso e eu já tenho muita coisa pronta no armário, alguns materiais eu até te mostrei, então, tenho mais materiais, ainda, guardados na minha casa.

Então, agora eles falam pra fazer o que a gente já faz há algum tempo, diz que a gente pode adaptar. Porque, assim, funcionou? Porque cada um não é um? Esse material vai na linha A, está funcionando para esse menino? Então vamos pesquisar, vamos avançar.

**12. Na sua avaliação qual a posição da família sobre a inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?**

No ano passado, quando veio a legislação: "todo mundo incluído", a ordem era acabar com todas as classes especiais e ficar somente com a sala de recursos. Mas, aí o que aconteceu, houve um movimento de responsáveis, que entendiam que seus filhos não tinham condições de ficar em classe regular e que em classe regular eles estariam abandonados. E eles sabiam que a política de trazer o mediador era ainda de transição e que não funcionou. E aí a gente teve muitos casos de autistas que os pais acreditaram que seria possível, porque entenderam assim: agora é direito, então ele pode ficar na classe regular. E os filhos foram para a classe regular. Mas, depois tiveram que voltar atrás, porque o menino surtou em classe regular, tiveram problemas seríssimos. E aí a prefeitura estava fazendo isso em tudo quanto é canto, aí esses meninos tiveram que retornar para a classe especial. Então foi um movimento dos responsáveis, para que as classes especiais não acabassem. E hoje não está sendo extinta mais as classes especiais, mas, também, não existe mais a possibilidade de abertura de nenhuma outra, segundo a direção do IHA. Nas escolas onde havia classe especial e fechou, a ordem da prefeitura é: fechou e não abre mais!

Então, a gente tem aqui dos tipos de responsáveis, um extremamente consciente, por exemplo, a mãe do **José**[30]**,** aquele meninoque eu te falei que progrediu a olhos vistos, a mãe me dizia assim: **Sueli**[31],pelo amor de Deus, eu estou vendo que ele progrediu, mas eu tenho medo. O que você acha? E eu falei: Eu acho que não convém colocar agora em classe regular não. E a mãe acatou e disse: Não, eu tenho medo do meu filho retroceder, eu prefiro que ele aprenda aqui na classe especial, tenha até o horário reduzido com você, porque eu estou vendo que ele está aprendendo. Porque de repente ele vai para uma classe regular e não vai ter uma mediação. Então, ela tinha muito cuidado. Porque tem aluno que ainda precisa desse trabalho um a um que a classe regular não pode dar. Mas, tem pais que não querem nem saber, brigam para que os filhos sejam incluídos, que façam parte da classe regular a todo custo. E o custo é grande, porque o que a gente mais vê são crianças incluídas, mas abandonadas e excluídas dentro da própria sala de aula.

**13. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Eu vejo que nós estamos vivendo um momento em que a Educação é desvalorizada, os profissionais não são ouvidos, nós não somos valorizados enquanto profissionais da educação. Todo mundo quer dizer para o professor como ele deve trabalhar. Já basta a mídia que está sempre contra nós, vire e mexe a gente abre os jornais e vê estampada a manchete: "A educação vai mal porque os professores não sabem trabalhar". E em nenhum momento se fala da infraestrutura das escolas, qual

[30]Nome fictício, para preservação da identidade do aluno pertencente à classe especial da Escola **"A"**.

[31]Nome fictício, para preservação da identidade da professora da classe especial da Escola **"A"**.

é a demanda que essa escola tem hoje em dia e quais foram os recursos utilizados para atender essa demanda, essa novidade que a escola apresenta. Eu defendo a escola democrática, só que a partir do momento que ela se democratizou a gente atendeu uma parcela da população que requer outro tipo de demanda, de preparação, de recursos humanos. Então, os professores estão realmente acuados, veja bem, o professor não está tendo tempo de ser nem professor, que é para o que ele estudou, o professor chega à escola e ele não está sendo só professor, ele está tendo que ser vários profissionais ao mesmo tempo. Para você ter ideia, minha filha, a gente cata até piolho. A gente já passou aqui na escola uma semana dando banho em um menino que estava com sarna, nós que compramos, com nosso dinheiro, sabonete, loção. Sabe por quê? Na casa dele não tinha água, então como que ele ia curar a sarna dele se na casa não tinha água, se o princípio para curar a sarna é a higiene. Então o professor já sai da universidade despreparado e quando chega na escola ele tem que ser tudo. A infraestrutura não muda, a escola democratizou e a infraestrutura para atender essa clientela não mudou.

**Professora Classe Especial – Escola "B"**

**1. O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?**

Vou te falar o que eu vejo aqui nos meus alunos, porque não lembro mais o que estudei sobre o assunto, que são aquelas crianças que têm dificuldade de se comunicar com o outro, gostam de ficar num mundo a parte, algumas não tem a linguagem desenvolvida, por isso, não falam. Geralmente, essas crianças brincam sozinhas, não conseguem brincar em grupo. Algumas ficam incomodadas com o som alto. Esqueci alguma característica? Ah! Alguns autistas fazem movimentos repetitivos. Acho que é isso.

**2. Qual é a sua formação e o tempo de atuação no magistério?**

Eu fiz o Curso Normal e assim que me formei já comecei a lecionar. Claro que naquela época, eu sou dinossaura (risos), os alunos eram muito diferentes. Não existia essa falta de respeito que nós vemos hoje. Não mesmo. Bom, e estou na educação há 37 anos. Já era para eu ter me aposentado, mas eu gosto de lecionar ainda e, apesar de todos os problemas que a escola enfrenta hoje, eu ainda quero continuar mais um pouco.

**3. Você possui formação e/ou experiência para trabalhar com alunos com autismo?**

Não fiz nenhum curso específico para trabalhar com crianças autistas, só as capacitações oferecidas pelo IHA, mas tenho muita experiência com essas crianças, pois estou há sete anos já trabalhando somente com as classes especiais de TGD: uma pela manhã e a outra à tarde.

**4. Você escolheu ser professora da classe especial? Quais são os critérios que a escola adota para a seleção desse profissional?**

Sim, estou aqui porque quero e você me vê aqui normal com eles, porque eu adoro, aprendi a trabalhar com eles, falo a mesma língua que eles. Quando está aquela gritaria, parece que meu ouvido se fecha para aquilo, e eu fico pensando em uma coisa por vez. Porque se eu for pensar em todos os sons, nos gritos, em um que liga ali, no outro que liga lá, eu já tinha ficado maluca, porque eu já estou há sete anos nisso. Então, a professora que não tem a mínima vocação para isso, não tem a mínima experiência, nem vivência da profissão e passa por isso, não aguenta. Primeiro, que quando você faz o seu curso lá, o normal, ou agora, o de pedagogia que é exigido, ninguém te fala que você vai pegar crianças autistas pra dar conta não. Eu escolhi a classe especial, mas a professora de Ensino Regular é colocada goela abaixo, no dito popular, é isso aí que acontece.

**5. Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe regular?**

Eu acho que todo mundo tem direito sim a estar numa turma regular, mas tem que ter critérios. Primeiro, toda criança com alguma deficiência deveria passar pela classe especial. Você está vendo **Marcelo**[32], ele não entende a regra mais simples de convivência. Ele entrou aqui tem quatro meses e eu estou lutando para ensiná-lo as coisas mais básicas. Se as crianças com qualquer tipo de deficiência passassem antes por uma classe especial, pra ter um elo, pra ter uma abertura de escola, pra se posicionar, depois elas poderiam ser incluídas.

Mas, mesmo passando primeiro pela classe especial, para certos alunos é totalmente inviável, tipo **Gabriela**, eu sei porque já dei aula no ensino regular, não vejo a menor possibilidade. A única coisa que pode ser importante é o lado social, porque ela pode ali se socializar com algumas crianças, mas, assim, ainda pensando no que pode acontecer. Porque, por exemplo, os nossos aqui pequenos, você viu no refeitório? Faz parte do contexto ali, entendeu, eles brincam, a gente fica com receio, mas isso ainda é possível acontecer. Agora a discriminação vai acontecer dentro da inclusão, aqui na classe especial não tem discriminação, mas lá na inclusão certamente terá. Eu não sou contra, mas eu acho assim: tem um estágio, melhorou, tá bom? Tá. Então, pode prosseguir. Eu já tive alunos assim e nós temos vários exemplos aqui. O aluno com deficiência precisa passar por etapas. Aqui nós temos duas experiências, já tivemos dois alunos, um menino e uma menina, que foram muito bem e tem um que era um autista daqueles que eles falam clássico, né, muito inteligente, mas que no convívio dava muito problema, porque ele queria fazer igual criança, quer fazer as coisas na hora que ele quer, quer falar quando ele quer. Aí você pensa bem, essa classe aqui hoje tem três alunos, mas na minha visão com esses três parece que a sala está cheia do mesmo jeito. E quando vêm cinco ou seis aí parece que a sala está lotada. Aí você tira uma criança dessa e coloca numa sala que pode ter até trinta e oito, sei lá quantos, é você querer tapar o sol com a peneira, é fazer experiência com a vida de uma criança, que não vai ter benefício nenhum com isso, onde ela vai ficar excluída. Agora, aqui eu não acho que seja estar excluindo eles do convívio de nada. Essa experiência que ele vive aqui pode ser comparada com a classe regular, porque eu acho que a classe especial pode ser comparada na escola como uma classe normal, porque é a classe deles. Eles estão inseridos no grupo deles. Porque gente, vamos falar a verdade: preto é preto, branco é branco, especial é especial e sempre vai existir preconceito de alguma coisa, agora, vai ter que criar uma coisa pior ainda pra eles? Porque, as experiências que eu já tive com aluno autista na classe regular são só ruins. Já trabalhei em escola vários anos, já fui regente de turma regular, já fui diretora de escola. E, na época que eu era diretora, rejeitava crianças, porque eu falava assim para os pais: Oh, você tem que procurar os devidos caminhos para o seu filho ser atendido, porque não adianta você matricular uma criança e jogar numa sala regular.

A experiência relatada por mães, como eu te falei, que fizeram o caminho contrário, elas me diziam: **Roberta**[33] meu filho ficou três anos na classe regular e eu tinha que ficar sentada do lado dele e nada acontecia, a professora dizia que ele não podia ficar sozinho na sala e eu ficava com ele igual uma pateta. Então, o que isso enriqueceu para essa criança? Eu até acredito que alguns casos dão certo, mas não de autista, casos mais leves. Aí você vê esse monte de reportagens que estão passando no Fantástico[34], quero ver pegar uma criança daquela e colocar numa classe regular, gente não tem porque disso. Eu acho que, por experiência, não dá certo. Assim, eu falo no grosso modo, porque tem os casos de exceções, como eu já citei, por isso, deve ser visto caso a caso. Por exemplo, o que o **Armando**[35], com vinte e dois anos teria feito em outro lugar? Se eu chamar ele aqui pra fazer um trabalhinho, ele vai ficar aqui um tempo comigo, senão ele vai ficar o tempo inteiro ali ouvindo aquele rádio e eu o tempo todo mandando ele abaixar, porque ele adora isso, se ele não ouvir música ele fica zonzo, ele tem que estar ouvindo música, seja lá qual música for. Esse aí, na minha visão, mesmo na EJA, nunca vai aprender. A **Gabriela** está começando a evoluir, está

[32]Nome fictício, para preservação da identidade do aluno pertencente à classe especial da Escola **"B"**.

[33]Nome fictício, para preservação da identidade da professora da classe especial da Escola**"B"**.

[34]Programa de televisão brasileiro exibido aos domingos pela Rede Globo. Com estreia em 5 de agosto de 1973, foi criado por José Bonifácio de Oliveira Sobrinho, o Boni, com a participação do Armando Nogueira, Borjalo, Augusto Cesar Vanucci, Manoel Carlos e Ronaldo Boscoli, num formato de revista eletrônica. Informaçãodisponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fant%C3%A1stico>. Acesso em: 10set. 2015.

[35]Nome fictício, para preservação da identidade do aluno pertencente à classe especial da Escola "**B"**.

melhorando, o **Bruno**[36]também é um menino que pode aprender, mas você vê, o seu comportamento não permite que ele fique numa sala com outros alunos normais. Você viu no refeitório quando ele cuspiu? Esse é um comportamento normal dele, ele tem que cuspir sempre. Se ele tá feliz, ele cospe, se está com raiva, cospe, também. As nossas crianças aqui já viram tudo, já estão acostumadas, mas em outro local com certeza as pessoas não vão aceitar.

**6. No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão do aluno com autismo?**

Olha eu acho assim, eu tenho que falar a realidade, eu não vou ficar aqui falando para você coisas que não acontecem. Para acontecer de fato a inclusão do jeito que as pessoas estão falando, muita coisa precisa ser mudada ainda nas nossas escolas. Bom, e do jeito que as coisas vão, não sei como manter um aluno autista incluído na sala regular. Mas, o mínimo seria um mediador para ajudá-lo. Por exemplo, a escola particular só aceita a criança autista se ela tiver acompanhante e é a família quem paga. Eu conheço muitas professoras aposentadas que ganham para ficar de acompanhante desses alunos. Aí a professora fica com a criança, ajudando nas tarefas, explicando as coisas a ela e ela faz aquele convívio todo ali com a turma. E a gente na escola pública? Por isso, eu acho que a inclusão não é bom para ninguém: nem para o professor que não escolheu trabalhar com isso, porque eu acho que é uma escolha trabalhar com aluno especial, você tem que ter a vontade, desprendimento e alguma experiência para trabalhar com eles, senão não tem como.

A outra secretaria, antes da mudança de governo, nunca mexeu com isso, sabia da existência da lei, mas aquilo parece que ficou encostado lá. Aí quando entrou o novo governo e mudou tudo, trocou também a diretoria do IHA e a nova secretária queria fazer uma revolução. Falou que ia acabar mesmo com as classes especiais e fizeram várias reuniões para se separar e ver em qual estágio cada aluno estava para saber o que poderia ser feito com cada um deles. Foram feitas duas listas: uma dizia onde cada aluno seria encaminhado, ou seja, para que turma da classe regular ele seria inserido, e a outra dos alunos que não poderiam sair da classe especial. O meu foi aquele fracasso, pois foram dois apenas que eu havia indicado. Eles fizeram uma movimentação, uma coisa. E aí a nova diretora do IHA começou a circular as escolas que tinham classes especiais e quando veio aqui, as pessoas ficaram alvoroçadas e falavam: Ah, ela vai vir aqui, vai conversar com as professoras, vai fazer e acontecer. Menina, ela chegou aqui, a diretora me apresentou a ela, e em seguida ela atendeu o celular. Ela ficou 15 minutos na porta falando no celular. Depois, ela deu uma olhada na turma e falou: Ah que bonitinha! (quando viu a **Gabriela**) e foi embora. Essa foi a visita que a diretora do IHA fez e, assim como toda aquela mudança que ela estava propondo, a gente continua aqui esperando.

**7. Quais são os suportes de apoio pedagógicos especializados proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem desses alunos na classe especial?**

Nenhum, tudo que você está vendo nesta sala, todo material foi feito por mim. A única ajuda que eu tenho da escola é a liberação de **Jair**[37]**,** que é o nossoagente educador, nos dias que todos os alunos vêm para a aula ou quando algum deles está atacado, aí ele vem me ajudar. Fora isso, tudo é por minha conta.

**8. Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?**

Não é bem uma parceria, mas alguns dos nossos alunos são atendidos pelo Capsi e, as vezes, aparece uma psicóloga aqui para saber sobre os alunos, não é sempre não. Aí a gente aproveita para saber como está o tratamento, se os pais estão levando a criança para o atendimento certinho. Porque, tem uns pais aqui que, pelo amor de Deus, são muito negligentes. Aí a gente aproveita para saber.

[36]Nome fictício, para preservação da identidade do aluno pertencente à classe especial da Escola "**B"**.
[37]Nome fictício, para preservação da identidade do Agente Educador da Escola **"B"**.

**9. Os alunos da classe especial participam de atividades com os demais alunos da escola? Em quais momentos?**

Nas festas que a escola realiza: baile de carnaval, festa junina, dia da criança, confraternização de final de ano, nas apresentações de finais de projeto da escola, nas comemorações de aniversário de algum amiguinho da classe regular e em todas as atividades especiais que envolvam todas as turmas.

**10. De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?**

Os encontros oferecidos pelo IHA são sempre muito bem organizados, feitos por profissionais preparados. Não posso dizer que o que é abordado nesses encontros não seja útil no trabalho com o aluno com autismo, mas eu acho que a inclusão é um desafio diário e, na maioria das vezes, as capacitações que recebemos não atendem as nossas expectativas, porque trabalhar com autista é uma tarefa bem complexa. A equipe do IHA vem pouco à escola, por exemplo, no ano passado foram duas visitas e um encontro grande. Na última jornada que teve, eles defenderam o trabalho com o aluno autista através da comunicação alternativa, são fichas com desenhos e representações de ações. Mas, em que momento a gente vai produzir esse material se até os centros de estudos que tínhamos para planejamento eles tiraram. O professor ele só para quando tem as aulas de Artes, Educação Física, mas se a escola, por exemplo, está sem professor de Artes, a gente não tem como planejar, quanto mais produzir material para esses alunos. Algumas capacitações são aos sábados, sem remuneração. Eu entendo que a demanda é grande, que eles também têm suas dificuldades, mas nós, professores, estamos muito desamparados.

Então, são nessas reuniões que nós recebemos algumas orientações e, às vezes, uma pessoa da equipe vem na escola. Elas conhecem os alunos, sabem o trabalho que estamos desenvolvendo com eles. Mas, eu não me sinto amparada. Por exemplo, ano passado, teve duas visitas e uma reunião grande, foi o que teve. Então, quando tem essas jornadas eles falam sobre o trabalho com o aluno autista, apenas quando tem jornada, fora isso nada acontece.

**11. Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo? Como é o desempenho desses alunos na classe especial?**

Aqui no ensino especial a gente faz um apanhado do que está se dando no planejamento da escola, no projeto da escola, entra no tema de cada ano. Do tema da escola é tirado os temas para os trabalhos. Por exemplo, eu conto uma história que tem a ver com o tema do bimestre e daí eu tiro uma palavra para mostrar para aquele que está num nível mais elevado, eu mostro as vogais ou sílabas para outro, ensino os numerais, pergunto que letrinha é aquela e outros conteúdos que eles possam acompanhar. Então, eu trabalho com o desenvolvimento da motricidade, coordenação motora, reconhecimento das letras e números com vistas à alfabetização. Mas, dependendo da necessidade e interesse de cada aluno.

Trabalho muito com o comportamento deles, com o desenvolvimento da autonomia, ensino eles a se localizar, abrir uma gaveta, pegar e guardar as coisas. Isso é um trabalho também. Mas, por exemplo, o **Bruno** ele sabe ler várias palavras, eu sei que ele já está alfabetizado, mas se eu perguntar a ele: **Bruno** que palavra é esta aqui? Ele não vai me responder nunca, ele vai demorar um ano e daqui a pouco eu vou escutar ele falando: Isso aí é não sei o que, solta uma palavra qualquer. Então, não é um trabalho sistemático nem padronizado, por isso, é que eu acho que não tem como colocar essas crianças numa classe regular.

A gente teve a Jornada da Educação Especial, agora nesse período antes do recesso, e eles estão com uma proposta da gente fazer um planejamento individualizado para saber quais são as possibilidades de trabalhar com cada aluno, entendeu? Sentar todo mundo junto e fazer uma avaliação, aí você vai ter uma visão do que cada aluno da classe especial tem que aprender, pode aprender melhor. Porque eles já viram também que não adianta fazer um planejamento lindo, grandão, cheio de histórias que você não consegue aplicar com todo mundo junto. Vamos ver se isso vai acontecer!

**12. Na sua avaliação qual a posição da família sobre a inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?**

Nossa! Eles têm pavor da inclusão. Nesses casos assim, os pais preferem a classe especial. Eu não converso muito sobre isso com eles, mas os próprios relatos de pessoas que já conviveram com isso, faz com que eles tenham esse negócio, entendeu? Eles sabem que não teria a menor chance de uma criança dessas ficar numa classe regular e ser atendida. Porque o ensino, a inclusão, está todo mundo dizendo que é uma maravilha, mas não é verdade, é precário. Porque as professoras quando chegam na escola pra dar aula, chegam completamente cruas, despreparadas, a ponto do coordenador pedagógico fazer o planejamento pra elas passo a passo, do mês inteiro e dizer: olha você vai dar isso, você vai dar aquilo, você vai usar esse livro, vai fazer assim. Para a coisa caminhar, entendeu? Porque as professoras chegam e caem de paraquedas aqui: Tum!! E aí, quando pegam um aluno com esses problemas todos, elas ficam desesperadas e perguntam: Como é que eu vou dar conta? Aí a pessoa se sacrifica, porque não tem ideia do que é isso, e é um sacrifício você trabalhar com uma coisa que você não gosta, ainda mais com crianças, lidando diretamente com o ser humano. Aí elas ficam desesperadas. E os pais não são bobos não, alguns ainda têm a ilusão de que o filho vai desenvolver, vai aprender mais, porque está numa classe com crianças normais, mas, a grande maioria, não se deixa enganar não.

**13. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Olha, a escola boa depende do professor, porque é o professor que comanda. A coordenadora passa e pergunta: Como estão as coisas aí? E segue seu caminho. Quem fica direto com os alunos somos nós, nós é que lidamos com seus gritos, suas crises. Na classe especial, não é diferente, a diretora fica lá na sua salinha, o pessoal do IHA pouco vem à escola e nós é que temos que dar conta de tudo que acontece no dia- a- dia deles aqui na escola.

O que eu tenho de inclusão para te falar é isso. Eu vejo pelos meus próprios alunos, eu não falo baseado em literatura, nem histórias de revistas, nem nada não. Eu acho que quem tinha que sair para a classe regular já foi, esses que estão aqui, eu não vejo possibilidade nenhuma. E vou te falar, se amanhã vier uma lei que diga: acabou, agora não vamos mais ter classes especiais, eu não sei o que será deles. Tem criança aqui, com 14 anos de idade, que não sabe usar o banheiro, ainda usa fralda descartável, as pessoas tem preconceito de tudo, vai botar uma criança dessa, que faz coco nas calças, gritando, berrando junto com as outras crianças? Não vai mesmo.

## Apêndice 8: Transcrição das entrevistas das Mediadoras : Escolas "A" e "B"

### Mediadora Escola "A" (Estagiária do Curso de Pedagogia do 4º Período)

**1. Qual é a sua concepção sobre a Educação Inclusiva? (opinião que tem acerca da Educação Inclusiva, como encara a inclusão, conceitos que tem sobre ela).**

O que eu sei é que antes o aluno com deficiência não podia estudar na mesma sala que os alunos normais, na classe regular, e agora, com essa lei, eles já podem.

**2. O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?**

Vou ser sincera com você, antes de vir para essa escola eu nunca havia lido nada a respeito. Depois que vim pra cá, quando me disseram que eu iria acompanhar um autista eu quase desisti, mas depois, minha professora de estágio da faculdade me deu um material para eu ler e me incentivou muito a não desistir. Então, o que eu sei é que aqueles que têm o TGD são crianças com comprometimento em três áreas: comportamento, linguagem e, qual a outra mesmo? Agora esqueci a outra. Assim, essas crianças não conseguem viver em sociedade, não conseguem fazer amigos e têm dificuldade em aprender as coisas.

**3. Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe regular?**

Eu comecei agora, como você sabe, mas eu acho importante para eles poder estar com outros colegas que não tem problema nenhum. Eles podem aprender a fazer as coisas. È muito bom para eles.

**4. Você se sente capaz para exercer a função de mediadora do aluno com autismo?**

Não. Como eu te falei naquele dia, quando eu cheguei aqui eu nem sabia qual era o problema do aluno. Não recebi nenhuma orientação da equipe da 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e nem da coordenadora pedagógica da escola. Eu fiquei muito perdida, estou ainda com muita dificuldade, sem saber direito o que devo fazer e se o que estou fazendo está certo.

**5. No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão desse aluno?**

Ah, eu não sei te responder essa pergunta ainda. Pode ser que depois que eu adquirir mais experiência eu consiga responder essa pergunta.

**6. Quais são os suportes de apoio pedagógicos proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem destes alunos?**

Até agora não recebi nenhum suporte pedagógico.

**7. Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?**

Também não sei.

**8. Existe entrosamento entre o professor regente, a mediadora e o professor da sala de recursos? O planejamento é feito de forma coletiva?**

Não fiz nenhum planejamento com elas. A professora da sala de recursos me disse que vai sentar comigo para me dar umas orientações, mas ela não pode fazer isso ainda.

**9. A escola oferece cursos de formação para as mediadoras que trabalham com alunos com autismo?**

A escola não. Mas, quando eu fui na 2ª CRE para pegar a carta de apresentação para trazer aqui na escola a **Renata**[38] me disse que o IHAoferece esses cursos sim, mas tem data fixa, o próximo, senão me engano, será em outubro.

**10. De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?**

Bom, até agora não sei ainda. Pouco tempo que estou aqui.

**11. Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo?**

Na verdade, eu não sei ainda como fazer isso. O que tenho feito é ajudar **André** a fazer as atividades que a professora passa. Mas, a professora dele tem me pedido para passar exercícios para **André** fazer, sobre o conteúdo que ela está trabalhando, mas de forma mais simples. Ela disse para simplificar o assunto, para que ele consiga fazer, porque tem questões do livro que ele não consegue entender. Eu tenho tentado, mas pra mim é muito difícil ainda.

**12. Como é o desempenho desses alunos?**

O **André** é inteligente, mas não consegue acompanhar o conteúdo como os seus colegas. É difícil, eu tenho que repetir várias vezes e, mesmo assim, muitas vezes, ele não entende o que é para ser feito.

**13. Qual a sua avaliação a respeito do papel da família no processo de inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?**

Até agora não tive nenhum problema com os pais de **André**. Já conheci a mãe e o pai. A mãe é muito presente, orienta nas atividades de casa e é muito atenciosa comigo.

**14. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Quero dizer que esta é uma experiência nova na minha vida, que eu nunca pensei em trabalhar com um aluno autista. Eu me candidatei a esta vaga achando que seria um estágio onde eu ajudaria a professora da turma com os alunos, de uma forma geral. Pensei mais que ajudaria no reforço escolar, daqueles alunos com dificuldade, como uma explicadora. Não sei quase nada sobre a inclusão, mas estou aprendendo.

**<u>Mediadora Escola "B" (Estagiária do Curso de Pedagogia do 6º Período)</u>**

**1. Qual é a sua concepção sobre a Educação Inclusiva? (opinião que tem acerca da Educação Inclusiva, como encara a inclusão, conceitos que tem sobre ela).**

[38]Nome fictício, para preservação da identidade da professora da equipe da Gerência de Educação Especial da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Eu acho que foi uma vitória para os pais e para as pessoas com deficiência poder participar na escola junto, na mesma sala de aula, com os outros alunos sem deficiência. Essa foi uma grande conquista. Eu acho importante e justo. Eu tenho uma irmã que é autista e hoje está na classe regularda Educação de Jovens e Adultos e se não fosse pela inclusão ela estaria até hoje participando da escola especial, que ela nunca gostou de ir. Ela ficou muitos anos em casa, sem estudar, por causa disso. Então, eu concordo com a inclusão.

**2. O que você sabe sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento?**

São as dificuldades que a pessoa tem de se comunicar com a outra, como a minha irmã, ela tem o TGD. Tem dificuldade de fazer amigos, de falar mesmo, a pessoa nasce com essa deficiência. Para aprender as coisas, também, é muito difícil. Tem alguns que fazem uns movimentos com o corpo, com as mãos, mas minha irmã não faz isso não. É isso que eu sei.

**3. Qual sua opinião sobre a inclusão do aluno com autismo na classe** regular**?**

Eu acho importante. Agora eu só acho que deveria haver uma orientação pra a gente de como trabalhar com esses alunos, sei lá, um método, como passar o conteúdo pra eles. Eu acho tudo muito solto, eles não acompanham a turma, fazem o que a gente dá para eles fazerem e, muitas vezes, nem o que a gente traz, trabalhinhos simples, eles querem fazer. Em geral **Carlos** gosta de ficar cantando e aí eu fico do lado dele para que ele não se exceda e atrapalhe a aula. Porque se deixar, ele fica em pé, andando de um lado para o outro, fala alto. Ele adora cantar, mas ele não tem noção que está atrapalhando a aula, então, canta alto pra caramba. Eu tenho que ficar o tempo todo falando para ele falar e cantar baixinho. Muitas vezes, eu não sei o que fazer mesmo.

**4. Você se sente capaz para exercer a função de mediadora do aluno com autismo?**

Nadinha. Nossa, tem dia que eu me pergunto o que eu estou fazendo aqui. O que me consola é saber que não sou só eu que me sinto assim. Até os professores formados não sabem o que fazer com o aluno autista.

**5. No seu ponto de vista, quais seriam as condições necessárias à inclusão desse aluno?**

Sei lá, acho que mais cursos para todo mundo: para os professores, pra nós, para as coordenadoras. Acho que falta orientação para a gente, a gente fica muito por nossa conta. Eu vejo assim: o que a gente fizer com o aluno está bom pra elas. Não existe muita conversa, reuniões pra se falar o que se deve ensinar pra eles.

**6. Quais são os suportes de apoio pedagógicos proporcionados pela escola? Eles são suficientes para garantir a aprendizagem destes alunos?**

Suportes? Como Assim? Não. É como eu falei, a gente traz as atividades que a gente entende que aquele aluno vai ser capaz de fazer. Assim, o **Carlos** ele já está alfabetizado e ele gosta de palavras cruzadas. Então eu estou sempre procurando atividades que tenham palavras cruzadas para trazer para ele, continhas simples, conto histórias e depois faço perguntas pra ele responder. E, se tem algum dever que a professora **Celma**[39]passa na sala e eu vejo que ele pode fazer, aí eu pego pra ele. Ele também sabe copiar do quadro, tem dificuldade, mas sabe. Aí, quando eu vejo que a professora está passando uma atividade que ele vai poder fazer, mesmo que não seja sozinho, seja com minha ajuda, eu deixo ele copiar. É assim que eu faço.

**7. Existe alguma parceria da escola com outros setores que favoreça o atendimento aos alunos que apresentam autismo?**

[39]Nome fictício, para preservação da identidade da professora da classe regular da Escola**"B"**.

Acho que não. O tempo que eu estou aqui, nunca ouvi falar sobre isso.

**8. Existe entrosamento entre o professor regente, a mediadora e o professor da sala de recursos? O planejamento é feito de forma coletiva?**

Eu me dou muito bem com a professora do **Carlos** e com a professora **Angela**[40] é com quem eu mais converso, para pedir ajuda e perguntar como fazer com as atividades do **Carlos**. Mas, eu nunca participei de planejamento, planejar o conteúdo com a professora**Celma**não. Como eu disse trago algumas atividades de casa para ele pintar, para desenvolver a escrita, pois ele já sabe ler, mas tem dificuldade em escrever, e quando a professora percebe que **Carlos** pode desenvolver determinada atividade que ela vai dar para a turma, ela entrega a atividade pra ele também. É assim que acontece, mas fazer planejamento junto ainda não fizemos não.

**9. A escola oferece cursos de formação para as mediadoras que trabalham com alunos com autismo?**

Eu estou aqui há dois anos e participei de um curso lá no IHA. Foram três encontros. Achei muito bom, mas difícil, também. Difícil assim, eu entendia o que elas diziam, mas não sabia como fazer aquilo com o **Carlos**. Tinha coisas bacanas, exemplos de como trabalhar conteúdos, mas com a participação dos outros alunos, e aqui na sala não é feito dessa forma. Também eles ensinaram um método chamado de linguagem alternativa, mas para autistas que não falam e o **Carlos** fala.
Nesse tempo que estou aqui é a professora **Angela**que me dá sugestões de como trabalhar com **Carlos**, me mostra atividades de Português, Ciências, me empresta livros didáticos, para eu pesquisar atividades para ele. Quando eu tenho dúvidas, eu corro pra sala dela e peço ajuda pra ela.

**10. De que forma a Coordenação de Educação Especial oferece suportes ao seu trabalho?**

A coordenação de Educação Especial que você fala é o IHA? Ah, entendi. Não, a pessoa de lá quando vem aqui ela fala com **Angela**, sempre vejo elas conversando. Elas não deram nada pra gente não.

**11. Quais são as adaptações curriculares que você tem feito para atender as especificidades dos alunos com autismo?**

O que eu faço é tentar explicar alguns assuntos que a professora **Celma** trabalha com a turma, de uma maneira mais simples para **Carlos** entender. Chamo a atenção dele para prestar atenção no que ela está falando. Mas, não são todos os conteúdos que eu faço isso não, porque muita coisa está acima da compreensão de **Carlos** e eu sei que ele não vai entender mesmo. Quando eu vejo que ela vai trabalhar com um assunto que ele não vai entender, como outro dia que ela estava falando sobre a Nova República, eu sei que ele não consegue acompanhar esse assunto, ele não estava nem aí para o que ela estava falando. Então eu dou um desenho para ele pintar, ou um caça palavras e ele fica entretido, faz tudo e não atrapalha a aula. Tem dia que isso não funciona, aí, eu saio da sala com ele, ele adora, e levo ele pra passear pela escola. Ele gosta muito de ficar lá embaixo na grade do pátio, olhando o movimento na rua. Até fala com as pessoas, é muito engraçado.

**12. Como é o desempenho desses alunos?**

O **Carlos** ele aprende as coisas, mas só o que interessa a ele, não adianta insistir, porque quando ele não quer, nada convence ele. Ele faz as tarefinhas que eu trago, sabe ler, mas quando quer, faz continhas simples, é tudo muito do jeito dele. Mas ele aprende.

[40]Nome fictício, para preservação da identidade da professora da sala de recursos da Escola "**B"**.

**13. Qual a sua avaliação a respeito do papel da família no processo de inclusão do aluno com autismo nas classes comuns?**

A família do **Carlos** reclama muito. O **Carlos** era da classe especial, ele tem um irmão gêmeo que continua lá, e ano retrasado a coordenadora pedagógica passou ele para a classe regular e os pais, principalmente o pai, que é quem traz e pega os meninos na escola, e está sempre vendo o que acontece, diz que ele aqui não faz nada, que na classe especial ele estava sempre aprendendo coisas novas. Eles acham que **Carlos** deveria voltar para a classe especial. Eles vêm que aqui **Carlos** não consegue acompanhar o conteúdo que a professora **Celma** passa para os outros alunos e, às vezes, quando o pai chega aqui e vê **Carlos** no final da sala ouvindo música no celular, enquanto outros alunos estão fazendo atividades, ele não aceita isso. Na classe especial tem computador, a professora **Roberta** está sempre passando atividades diferentes para cada aluno, sei lá, parece que lá eles fazem mais coisas, não sei. Aqui, nem sempre **Carlos** quer fazer as coisas. Eles até gostam de mim, mas falam que o filho não tem condições de ficar nessa turma. Eles não estão satisfeitos mesmo!

## Apêndice 9: Transcrição das entrevistas : pais/responsáveis – Escola "A"

### Responsável do Aluno da Classe Regular :

**1. Qual a situação familiar do(a) aluno(a)? Os Pais são casados, separados, separados com nova estrutura familiar?**

Sou casada há 30 anos e André é filho único.

**2. Em caso de separação, a criança vive com quem? Quem é responsável pelo(a) aluno(a)?**

Na nossa casa, moramos eu, meu marido e André. Nós moramos num prédio antigo de quatro andares, não tem elevador, e nós moramos no quarto andar e no primeiro andar mora minha mãe com uma irmã que é solteira. Então, tenho minha mãe e minha irmã perto de nós.

**3. Tem irmãos? (sexo/ idade)**

Não.

**4. Conte como foi o período de gestação da criança?**

A gestação de André foi sem complicações, pois eu não senti nada, organicamente, vou usar este termo para separar do emocional, porque emocionalmente eu fiquei muito sensível e apreensiva. Eu já havia tido duas gestações anteriores e tive aborto espontâneo, então, apesar do médico que me acompanhava dizer que estava tudo bem, sempre me tranquilizando, mesmo assim, eu ficava muito preocupada se sofreria um outro aborto. Mas, graças a Deus, deu tudo certo e André nasceu de parto de cesariana, um menino muito grande, com 4,5 kg e 52 cm. Tive bastante leite e amamentei André até os dois anos. Ele engatinhou aos oito meses e começou a andar com mais de um ano, um ano e dois meses, mais ou menos.

**5. Quando receberam o diagnóstico de autismo?**

Com o passar do tempo, depois de completar um aninho, eu comecei a observar que havia alguma coisa diferente no meu filho. Ele era uma criança que gostava de brincar sozinha, quando eu levava ele na pracinha, ele não ia ao encontro das outras crianças, ele se afastava delas, era muito estranho e difícil para mim ver que o comportamento do meu filho era tão diferente das outras crianças. Além, disso, ele era muito agitado, mexia em tudo, não ficava muito tempo fazendo uma coisa só, mudava de atividade muito rápido. André, às vezes, ficava movimentando o corpo de um lado para o outro, andava sem parar pela sala, como se tivesse ligado no 220 volts. Então o neurologista disse que ele era hiperativo e a partir de então começou a tomar Tegretol. Eu e meu marido ficamos muito preocupados, mas achamos que com o remédio que o neurologista passou ele iria melhorar. Ele usou, também, Ritalina, depois foram outros, que não me recordo o nome agora. Com a medicação ele ficou menos agitado e isso ajudou na escola, na aprendizagem dele. Mas, ele continuou arredio às outras crianças e pessoas e continuou com os movimentos repetitivos com o corpo. Como eu morava perto da minha mãe, ela sempre recebia visita dos meus outros irmãos e a casa estava sempre cheia de parentes. Meus sobrinhos, tios e tias, minhas cunhadas e os parentes, também, percebiam que André era diferente das outras crianças, e eles sempre me cobravam para levá-lo a um psiquiatra. Mas era muito difícil pra mim aceitar levá-lo ao psiquiatra, era como se eu estivesse admitindo que meu filho tinha algum problema mental. Mas, eu via que ele era realmente diferente: dificilmente André chorava, mesmo se tivesse caído e se machucado, aos três anos ele não falava ainda, depois que começou a falar, falava muito sozinho e repetia frases que ouvia no rádio e na televisão. Então, ele não falava, evitava contato, batia com a cabeça na parede, foi realizado EEG, que constatou pequena disritmia. Meu filho, então, foi medicado com Carbomazepina e outros medicamentos. Mas só ficamos sabendo que ele era autista quando ele tinha oito anos. O diagnóstico antigamente era mais difícil de ser dado, reconhecido, sei lá. Mesmo já desconfiando, quando o médico falou eu fiquei muito mal, chorei muito, muito mesmo.

**6. Como foi a reação da família?**

Todos ficaram muito tristes, mas já sabiam que André tinha algum problema, só não sabiam nomeá-lo. Foi e é difícil até hoje.

**7. Quanto aos aspectos emocionais: é tranquilo, agitado, agressivo, ansioso, alegre? Dorme bem?**

André é uma criança muito inteligente, gosta muito de pintar e desenhar, só não tem amigos, é difícil pra ele interagir com as outras pessoas. Eu levo ele na igreja, nós somos evangélicos, ele gosta de ir à igreja, ele adora cantar, mas, fazer amigos já é mais difícil. Quanto a agitação, eu acho que a medicação que ele usa controla sua agitação, mas ele é agitado sim, mas é muito alegre, não é agressivo e dorme bem, também, por causa da medicação.

**8. Como reage quando é contrariado(a)?**

Essa é uma situação muito difícil, ele quer que sua vontade sempre prevaleça, mas eu sempre conversei muito com meu filho e quando ele quer uma coisa que não pode, eu converso bastante, explico porque que não pode, mas nem sempre dá certo. Algumas vezes, ele me ignora e continua fazendo o que ele quer.

**9. Faz uso de alguma medicação?**

Sim, eu tenho a receita aqui: Biperideno, esse ele toma um comprimido três vezes: de manhã, de tarde (depois do almoço) e de noite. O Levomepromazina são dois comprimidos, três vezes, também.

**10. Tem autonomia nas atividades de vida diária?**

Sim, ele faz tudo sozinho. Meu filho é muito inteligente.

**11. Como foi o inicio da escolarização?**

Nós matriculamos André numa escola particular aos três anos, mas como ele era muito agitado, não parava quieto, a escola estava sempre me chamando para relatar as coisas que André fazia: que ele mexia em tudo e não obedecia quando ela falava como ele, que ele não ficava sentado com as outras crianças, queria ficar andando pela sala. E eu não sabia o que falar para a professora e nem o que fazer. Eu trabalhava fora, minha irmã que levava ele à escola, então, eu pedia para minha ela deixá-lo em casa, as vezes três dias, quatro, porque eu ficava com vergonha, não sabia mais o que falar na escola, parecia que a professora achava que eu fazia todas as vontades de André e por isso, ele era daquele jeito, como se fosse mal educado. Vi que estávamos gastando dinheiro à toa e resolvemos matriculá-lo numa escola especial, perto da nossa casa, pois tínhamos a avaliação do médico de que ele era hiperativo. Nessa escola ele recebia atenção individualizada, tinha aula de Educação Física, e ele era muito inteligente e com sete anos já estava alfabetizado. Não era fácil nessa escola, ele também aprontava todas, mas eles sabiam como lidar com ele e com seu comportamento agitado. Meu filho tinha toda a assistência, eu trabalhava fora e meu marido também. A empresa que eu trabalhava era multinacional, tinha prestígio no ramo de seguros e previdência social, era uma empresa reconhecida no Brasil e outros países e eu tinha um bom salário. Ele tinha atendimento com a fonoaudiologia e neurologista particular. Minha mãe levava-o, também, à aula de natação. Mas, houve uma situação na minha vida que fez com que eu tirasse André da escola particular. A empresa que eu trabalhava pediu falência, foi um ano marcante para o mercado de seguros, foi um ano onde houve uma série de medidas econômicas que afetaram os contratos de seguros, e eles perderam o seu valor. Não só a empresa que eu trabalhava, mas muitas outras deste ramo fecharam. Eu fui uma das primeiras a ser demitida, por causa do meu salário que era um

dos mais altos. Foi muito difícil, eu entrei em depressão (a mãe começou a chorar, chorou muito, depois, pediu desculpas e continuou a entrevista).

Depois da minha saída dessa empresa eu entrei em depressão e não consegui voltar a trabalhar. A nossa situação financeira caiu e nós não pudemos mais manter André na escola particular. Faltava pouco para o ano acabar e a gente conseguiu que ele continuasse na escola até encerrar o ano letivo. No ano seguinte, André estava com nove anos, eu comecei a procurar uma escola pública para fazer sua matrícula, não foi difícil encontrar, pois só havia uma escola próxima a minha casa e era uma escola municipal. No dia que fui matricular meu filho a diretora da escola logo percebeu que ele não era normal. Ela me chamou para conversar e me perguntou se meu filho era deficiente mental. Não sabia o que dizer, porque, na verdade, não sabíamos direito o que era ser autista, tinha algo de anormal nele, mas não achava que era deficiente mental. Então ela me disse que iria colocar André na classe especial. Não vi problema dele ficar na classe especial, ele sempre estudou em classe especial mesmo, foi na classe especial que ele conseguiu se alfabetizar, não vi realmente problema nenhum. Ele ficou na classe especial três anos e no início deste ano a diretora me procurou para dizer que André já estava pronto para ir para a classe regular e que ele seria transferido para o 5º ano. Na hora eu não sabia o que pensar, fui pega de surpresa. Fiquei feliz e com esperança de que a mudança seria para melhor para o meu filho.

**12. Recebe apoio pedagógico em casa? De quem?**

Sou eu quem ajuda André nas atividades, ele gosta.

13. Faz atividades extraescolares? Quais?

Eu inscrevi ele na natação no Sesc[41], tem pouco tempo, vamos ver se vai dar certo, se ele vai querer continuar. O professor não está forçando, está indo devagar.

**14. Quem costuma trazê-lo e buscá-lo na escola?**

Meu marido, essa atribuição é dele.

**15. O(a) aluno(a) faz acompanhamento de um profissional específico?**

Ele é acompanhado no Capsi Carim, que fica no Instituto de Psiquiatria da UFRJ, por um psiquiatra, uma psicóloga e uma psicopedagoga.

**16. Como se sente quanto à inserção do seu (a) filho (a) na classe especial (ou regular para o aluno incluído)?**

Acho muito bacana meu filho entrando na sala com os colegas que são normais. Mas não vejo que ele está aprendendo mais do que na classe especial. Ele não faz as atividades iguais as dos seus colegas, não vejo que ele mudou no comportamento, ele continua sozinho, no canto, não brinca com os colegas. Não sei, pode ser que eu esteja enganada, não é? Quem sabe as coisas vão mudar, quando vier a mediadora.

**17. Qual sua opinião sobre a inclusão dos autistas na classe regular?**

Meu filho estudou a maior parte de sua vida em escola e classe especial, foi lá que ele se alfabetizou e aprendeu o que sabe hoje. Sua experiência na classe regular é nova, desde o ano

[41]Mantido pelos empresários do comércio de bens, turismo e serviços, o Serviço Social do Comércio - **Sesc** - é uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família.Disponível em: <www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/>. Acesso em: 09 out. 2015.

passado, então, eu não posso avaliar isso ainda. O que eu vejo é que na classe regular é bem mais difícil o trabalho, pois a professora não consegue dar a atenção ao meu filho, espero que com a chegada da mediadora, e eu não vejo a hora disso acontecer, as coisas possam mudar.

**18. Qual a sua avaliação sobre o trabalho que está sendo realizado pela escola com seu filho(a)?**

È o que eu já disse, até agora, vejo meu filho muito sozinho, o caderno vai, muitas vezes, sem atividades pra casa, a professora diz que precisa da mediadora. Estou esperando, já fui na 2ª CRE e eles disseram que já estão providenciando a contratação da mediadora e que está demorando porque é difícil encontrar estagiária que queira acompanhar alunos especiais. Estou aguardando.

**19. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Gostaria de dizer que não é fácil ter um filho autista, a gente se anula para poder dar o mínimo de qualidade de vida para eles, mas vale a pena, pela alegria que ele traz a nossa vida.

**Responsável do Aluno da Classe Especial :**

**1. Qual a situação familiar do(a) aluno(a)? Os Pais são casados, separados, separados com nova estrutura familiar?**

A mãe dela é mãe solteira, com seis meses deixou ela comigo, ela estava com 21 anos quando engravidou. A mãe fez assim, com seis meses ela disse que estava grávida, ela morava junto comigo e não queria dizer quem era o pai, ela nunca quis me dizer quem era o pai. Eu perguntei muitas vezes, mas ela não respondia, dizia que eu não tinha nada a ver com isso. Brigava e tudo comigo. Mas eu sabia que o pai era um vagabundo que ela tinha namorado. Cabra safado, que usava drogas e só queria saber de vagabundagem. Mas eu insisti e ela disse que conheceu o pai numa balada.

Quando a menina nasceu, eu disse: você vai ligar para o pai dessa menina, ele tem que conhecer a filha. Ela ligou e falou: - vem ver sua filha, o nome dela é Bárbara. Mas ele nunca apareceu. E eu insistia, insistia mesmo, ora bolas, afinal ela não fez a criança sozinha, não é? Depois de muito insistir o pai apareceu lá em casa. Mas, foi duas vezes lá em casa, mas foi muito depressa, duas vezes, quando a menina tinha quatro meses, para levar frauda descartável e nunca mais apareceu.

Depois de um ano de vida da menina ela conheceu um americano e depois de dois meses eles se casaram e foram morar num apartamento de quatro quartos, na zona sul aqui no Rio, era um apartamento lindo. O marido tinha uma boa condição de vida, pagava todas as despesas da casa e as despesas com a menina. Viveram juntos no Brasil por sete anos e como a firma do marido fechou aqui no Brasil ele foi chamado pra voltar para os Estados Unidos. A ingrata da minha filha foi para os Estados Unidos com ele e deixou a menina comigo. Eu já cuidava dela mesma, eu sei, mas tinha o marido dela pra pagar as despesas.

**2. Em caso de separação, a criança vive com quem? Quem é responsável pelo(a) aluno(a)?**

Quando a menina completou seis meses, foi quando ela se ajoelhou, bem dizer, e falou: - mamãezinha toma conta da minha filha que a senhora vai ter tudo, não vai faltar nada pra senhora, a senhora não vai precisar nem mais trabalhar. Então eu larguei meu trabalho para cuidar da Bárbara, porque eu vi que ela não estava nem aí para a menina, ela não cuidava da menina, quem fazia tudo com ela era eu. Muitas vezes quando eu chegava do trabalho a menina estava todo suja de coco, a frauda encharcada de xixi, ela nem queria saber. A menina só vivia asada. Ela não se importava mesmo com ela, era muito triste. Desde que ela nasceu ela queria deixar a menina comigo. Aí eu com pena dela, né, fiquei com a menina, saí do emprego e tudo. A menina nasceu e ela jogou pra mim a responsabilidade, eu já sabia que isso ia acontecer.

**3. Tem irmãos? (sexo/ idade)**

Como eu te falei ela conheceu aquele americano, mas eles não tiveram filho, aí, quando eles foram para os Estados Unidos não deu certo, tudo por causa de bobeira dela. Ela ficava ligando pra mim, dizia que estava com saudade da filha, mentira, ela nunca ligou pra menina, não fazia um carinho nela, não tinha nenhuma paciência com ela. E um dia disse que ia voltar, mas que só ficaria um tempo aqui no Brasil e voltaria para o marido, mas que nada. Ela estava era com saudade da bagunça, da farra e começou a ir pros bailes, pra noite e não quis mais saber do marido. Homem bom, dava tudo pra ela e pra menina. Aí, conheceu um rapaz e ficou enrabichada por ele e foi morar com ele. Resolveram ir pra São Paulo pra tentar emprego melhor. Eles tiveram um filho, um menino, que eu nem conheço, porque ela não fala mais comigo. O que aconteceu foi o seguinte, quando ela estava nos Estados Unidos, ela ainda mandava dinheiro para eu pagar as coisas da Bárbara, mas depois que ela voltou acabou, a fonte secou. Ela não trabalhava, eu não trabalhava, ela até arrumou um emprego depois, mas não dava nada pra menina. Depois que foi pra São Paulo, nunca mais deu notícias, quem me sustenta e ajuda a sustentar Bárbara são meus filhos, tenho dois filhos casados. Mas, eles não podem dar muito, porque têm família pra sustentar, também. E eu não posso mais fazer nada minha filha, é só cuidar de Bárbara. Então, casou de novo, teve filho e mora em São Paulo, e tem quatro anos que ela não vê a menina e não ajuda em nada, não manda nada pra menina. Conversei com meus filhos e eles conseguiram um advogado pra mim, eu conversei com ele, contei tudo e ele colocou ela na justiça para dar a pensão da menina. Quando ela soube, ficou uma arara, e agora quer tirar a menina de mim, dizendo que fui eu que tirei a menina dela, que afastei ela da menina, vê se pode uma coisa dessa, ainda bem que já tenho a guarda definitiva de Bárbara, senão, ela ia tirar a menina de mim, só pra não ter que dar a pensão pra ela. Agora estou tentando conseguir o pagamento da pensão, vamos ver, né, se vou conseguir, não é fácil, não.

**4. Conte como foi o período de gestação da criança?**

Olha, ela não teve problema nenhum, aliás eu nem sabia que ela estava grávida, porque ela era muito magrinha e a barriga demorou a aparecer. Mas, ela foi até os nove meses e o parto foi normal, não teve nenhum problema no parto, ela só era um bebê pequeno, nasceu com 2Kg e 800 gr. Minha neta era normal até quase dois aninhos, mas de repente ela parou de falar, gritava muito e ficava se jogando do carrinho. Levei a vários médicos, mas só depois de muito tempo, quando ela tinha seis anos, é que um médico me falou que era ela autista. Ela chegou a falar algumas palavras, sabia? Ela falava: água, leite, ela falava direitinho.

**5. Quando receberam o diagnóstico de autismo?**

Depois dos dois anos, eu já tinha desconfiança que a menina tinha problema, ela não era muito normal. Ficava balançando o corpo, chorava muito, não olhava pra gente. Depois o tempo foi passando e aí a gente via que ela não era boa da cabeça, que não era normal mesmo. Mas, a gente levava pro médico e eles não falavam nada, os pediatras diziam que ela era normal, mas eu sabia que ela não era normal, ela não falava, só gritava, meu Deus, como essa menina gritava, era um horror. Com seis anos, um médico, muito bom, daquele hospital ali em Madureira, aquele hospital público, sabe qual? Foi ele que deu o encaminhamento para o neurologista, ela tinha seis anos, e ele falou que ela era autista. Pra mim não teve novidade nenhuma, porque eu já sabia que ela tinha problema de cabeça, a gente nem estranhou.

**6. Como foi a reação da família?**

A resposta desta pergunta foi abordada na pergunta anterior, por isso, não foi necessário fazê-la.

**7. Quanto aos aspectos emocionais: é tranquilo, agitado, agressivo, ansioso, alegre? Dorme bem?**

Ela não é uma menina agressiva, mas é muito agitada, não para um minuto se quer. Eu falo:- Bárbara, minha filha, dá um tempo, para um pouquinho, mas não adianta. É deles isso, né? Pra dormir é complicado, só dormi com remédio e mesmo assim fica se mexendo à noite toda, pra lá, pra cá, dá até nervoso de ver. Mas, já me acostumei, vai fazer o que, né?

Só uma vez que ela mordeu, foi na ocasião que a mãe dela voltou dos Estados Unidos, ela ficou muito tempo sem ver a menina e quando se aproximou dela para fazer um agrado ela mordeu o peito dela. Mas, fora isso, ela nunca machucou ninguém.

**8. Como reage quando é contrariado(a)?**

É assim, quando ela quer alguma coisa e você pega da mão dela, ela não te agride, não bate, nada disso não. Mas ela grita, chora, fica muito agitada e só para quando a gente dá o que ele quer. Se não der o que ela quer, por exemplo, se ela quiser pegar esse controle aqui da televisão, e você não der, ela vai gritar, chorar e se ela tiver oportunidade ela vai pegar de qualquer jeito. Aí ela sossega de novo. Ela é assim, mas bater nas pessoas, isso ela não faz.

**9. Faz uso de alguma medicação?**

E muita!! Espera aí que eu vou pegar o papel aqui na minha bolsa. Olha aí, porque eu nem sei falar esses nomes: Prometazina 25mg (1+1+1); Levomepromazina 100mg (0+1+1); Risperidona 2mg (1+0+1); Carbamazepina 200mg (1+0+1).

**10. Tem autonomia nas atividades de vida diária?**

Tudo que Bárbara vai fazer eu tenho que ajudar. Ela come sozinha, mas se eu não estiver perto, ela joga a comida no chão, come com as mãos, não dá certo. Não toma banho sozinha e não sabe se limpar depois que faz coco, tudo sou eu que faço pra ela. Quando eu saio com ela coloco fraude descartável, senão ela se suja toda. Por isso que eu disse: Como que eu posso trabalhar, quem vai querer ficar com uma menina assim?

**11. Como foi o inicio da escolarização?**

Antes de se separar do primeiro marido, a Bárbara tinha toda a assistência, porque ele pagava tudo pra menina. Ela estudou em escolas particulares, ele pagava tudo, tudinho. Estudou no CRAD, na escola particular Bambolê, nessas escolas ela tinha fonoaudiologia, psicóloga, tinha aquilo, é, esqueci o nome, não sei o que ocupação, isso, terapeuta ocupacional, tinha de tudo. Não eram escolas especiais não, mas aceitavam crianças autistas. Mas depois que ela largou o marido ele pediu o divórcio e aí tudo se complicou, tive que tirar Bárbara da escola particular e fui obrigada a procurar uma escola pública, o que eu podia fazer, não tinha outro jeito. Encontrei vaga na escola **C**[42], que ficava perto da nossa casa, naquela época, e a escola quando viu como ela era, pediu para a Secretaria de Educação uma mediadora. Bárbara só pode começar a frequentar as aulas quando a mediadora chegou. Mas, minha filha, a mediadora, acho que tinha medo da menina, não tinha muito jeito com ela e eu tinha que ficar com ela dentro da sala junto com a mediadora. A professora não dava muita atenção para Bárbara não. A mediadora não sabia o que fazer com Bárbara, ficava dando um papel pra ela escrever e ela não fazia nada, ficava comendo a ponta do lápis e quando a menina começava a querer levantar, aí, ela levava Bárbara lá pra baixo e ficava andando com ela de um lado para o outro e logo depois ela me entregava a menina e dizia que ela não aguentava mais ficar na escola, que ela tinha um tempo de tolerância, que eu podia levar ela para casa. Todo dia era isso. Depois de dois meses essa mediadora pediu pra sair, levou mais um tempão que Bárbara teve que ficar em casa esperando a outra mediadora chegar. Nesse ano foram três, mais todas elas faziam a

[42]Código para preservar o direito ao anonimato da escola.

mesma coisa, ficavam mais no pátio com a menina do que na sala de aula, aguentei até o final do ano e tirei ela de lá.

Coloquei Bárbara na escola **D**[43], foi terrível, pior escola que ela já estudou. No início eu fiquei uma semana com a Bárbara dentro da sala de aula, classe comum. Depois a diretora veio e disse que Bárbara não podia subir, que ela tinha que ficar no pátio comigo até que viesse uma mediadora, porque não estava dando certo ela na sala de aula. Demorou um bom tempo até a mediadora chegar e quando ela chegou ela não levou Bárbara pra sala de aula, ficou com ela no pátio igual eu estava fazendo. Aí eu falei assim pra diretora: -Vem cá, já tem mediadora pra ficar com a Bárbara? Por que ela vai ficar no pátio? Se tem uma pessoa pra ficar com ela na sala é pra ela estar na sala. Aí a diretora disse: - Mas vó, a Bárbara tem que aprender daqui debaixo, quando ela aprender, então, ela vai poder subir lá pra cima. Eu falei: - Minha senhora, a Bárbara já ficou na sala aqui comigo uma semana. Aí a diretora falou que ela não era normal que nem os outros. Aí ela ficou um ano lá embaixo no pátio. A Bárbara ficava no pátio com a mediadora, mas a mediadora não levava ela pra sala. Eu achei um absurdo, eu vi que naquela escola a menina não ia pra sala de aula nunca, aí, eu tirei ela de lá, também. A diretora e a professora da sala comum achavam que Bárbara atrapalhava a aula e que ela tinha que aprender a se comportar, pra depois poder ir pra sala. Como pode uma coisa dessas? Aí, eu trouxe ela pra cá e eles disseram que Bárbara teria que ir para a classe especial, então eu falei que tudo bem, eu achei que poderia ser melhor pra ela mesmo. Pensei, também, que ela iria ficar no horário dos outros alunos, mas que nada, ela só fica uma hora, não passa disso, às vezes, até menos. Quando ela fica agitada na sala a professora desce com ela e diz que é melhor ela voltar pra casa, então, nem sempre ela fica uma hora, o horário dela é de 10h às 11h. Quando eu matriculei ela aqui a diretora falou que eu tinha que ficar aqui na escola esperando, eu não podia sair, porque se acontecesse alguma coisa, se Bárbara ficasse agitada elas me chamariam para pegar Bárbara e levar pra casa.

**12. Recebe apoio pedagógico em casa? De quem?**

Não, somos só nós duas, não tenho ajuda de ninguém.

**13. Faz atividades extraescolares? Quais?**

Bem que eu queria, mas não consegui nada pra ela até agora. Tentei aula de natação no Projeto Criança Esperança[44],lá no Ciep **X**[45], mas estou esperando eles chamarem, porque não tinha vaga e, aí, eles colocaram o nome dela numa lista de espera. É muito difícil encontrar lugar que ofereça atividades pra crianças como Bárbara, só particular, mas eu não posso pagar.

**14. Quem costuma trazê-lo e buscá-lo na escola?**

Sou eu pra tudo, eu levo pra escola, pro tratamento, pra tudo.

**15. O(a) aluno(a) faz acompanhamento de um profissional específico?**

Ela faz tratamento no Carim, é só lá mesmo.

[43] Código para preservar o direito ao anonimato da escola.

[44] O Programa Criança Esperança, uma iniciativa da Rede Globo em parceria com a UNESCO desde 2004, compreende uma mobilização social que busca transformar o futuro de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Todos os anos, uma grande campanha na mídia mobiliza os brasileiros a fazer doações para apoiar projetos sociais nas cinco regiões do Brasil.Informação disponível em: < http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/social-and-human-sciences/youth/crianca-esperanca-programme/>. Acesso em: 04 out. 2015.

[45] Código para preservar o direito ao anonimato da escola.

**16. Como se sente quanto à inserção do seu (a) filho (a) na classe especial (ou regular para o aluno incluído)?**

Eu penso assim, criança numa sala especial, tudo bem, mas pelo menos que fique até o final com as outras crianças. Por que o que ela vai aprender em tão pouco tempo? De verdade, eu não vejo minha neta aprendendo muita coisa na escola pública não. Quando ela estudou na escola particular, era outra coisa, ela melhorou muito. Bárbara mordia as pessoas, era agitada, pegava as coisas e jogava pra cima e, depois, parou.

**17. Qual sua opinião sobre a inclusão dos autistas na classe regular?**

Acho bom, sendo que deveria ser com uma mediadora e mais tempo de aula, igual os outros alunos.

**18. Qual a sua avaliação sobre o trabalho que está sendo realizado pela escola com seu filho(a)?**

Eu gosto muita da professora, ela trata Bárbara muito bem. No final do bimestre ela me mostra os trabalhinhos que Bárbara fez na sala com ela, vejo que ela tenta ensinar as coisas pra Bárbara. Mas, é muito pouquinho tempo que ela fica aqui, acho que é por isso que ela demora a aprender.

**19. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Gostaria que ela ficasse na classe comum, porém cada aluno especial com uma mediadora e com o mesmo tempo de aula. Não entendoessa redução do tempo de aula dela. Minha neta nunca vai estudar igual aos outros? Por quê? Não entendo. Acho que ela iria aprender mais se estiver com crianças normais.

## Apêndice 10: Transcrição das entrevistas : pais/responsáveis – Escola "B"

### Responsável do Aluno da Classe Regular :

**1. Qual a situação familiar do(a) aluno(a)? Os Pais são casados, separados, separados com nova estrutura familiar?**

Eu e meu marido estamos juntos há mais de trinta anos, mas desde que começamos a perceber que os meninos não eram normais (se referindo a Carlos e seu irmão gêmeo) nós vivemos na mesma casa, mas não somos mais marido e mulher. Eu durmo no quarto dos meninos e ele dorme na nossa cama de casal sozinho. Ele me culpa porque os meninos nasceram doentes, porque quando eu estava grávida eu não queria que eles nascessem. Fiquei muito triste quando soube que estava grávida, aos três meses de gestação, e mais ainda quando, com cinco meses, soube que eram gêmeos. Pedi para que Deus me levasse junto com meus filhos. Queria morrer de verdade. Eu já tinha dois filhos gêmeos com problemas, nossa vida era muito difícil. Não tive o apoio de ninguém. Meu marido se afastou de mim. Eu chorava todos os dias. Eu só não fiz aborto, porque sou católica e não tive coragem de fazer isso, porque sabia que Deus iria me castigar, mas eu pedia a Deus todos os dias, sem parar, para que Deus levasse meus filhos, que eles não nascessem. Meu marido brigava comigo, porque eu dizia que não queria que os meninos nascessem e que eu queria morrer; meus filhos me culpava, dizia que eu não poderia ter deixado engravidar e brigavam, porque dizia que eu já estava velha para ter filho, eu tinha 39 anos, e que, por causa disso, as crianças poderiam nascer com problema... e nasceram mesmo! Bem que eles disseram. Eu fiquei muito triste, acho que tive até depressão. Todos me culpavam, só brigavam comigo.

**2. Em caso de separação, a criança vive com quem? Quem é responsável pelo(a) aluno(a)?**

Por isso, ele continuou em casa, para ajudar na criação dos meninos. Nós dois somos os responsáveis por eles. Ah, sim, neste caso, pelo Carlos. Eu esqueço, não tem como falar de um sem citar o outro.

**3. Tem irmãos? (sexo/ idade)**

Sim, nós termos a Fernanda[46], com 32 anos que já terminou a faculdade, ela fez Sociologia, demorou mais conseguiu um emprego, mas ainda não é o que ela quer, pois não é um emprego da sua área, do que ela estudou. Tenho mais dois filhos que também são gêmeos, eles têm 27 anos, é o Renato[47] e Roberto[48]. Eles nasceram com um problema sério no coração, os médicos diziam que eles poderiam morrer a qualquer momento, eles têm que fazer uma operação, eu não sei explicar bem o que é, mas depois eu trago pra você o laudo do médico. É um problema de nascença, que precisa ser reparado com a operação. Eles foram adiando, adiando, mas agora não dá mais. Por causa deste problema eles não conseguiram arrumar emprego com carteira assinada, mas eles dão o jeito deles, cada um se vira como pode. Renato gosta de tocar guitarra e canta, também, ele faz uns "bicos" nos bares, cantando à noite e Roberto entende muito de computador, então ele faz manutenção de computador nas casas das pessoas. É assim que eles arrumam um dinheirinho pra comprar as coisas deles. E os meninos que tem 17 anos. É difícil com esses filhos todos e só a Fernanda com emprego fixo e ganhando pouquinho, o salário dela não dá pra ajudar a gente. Meu marido é vigia num prédio chique na zona sul e trabalha de noite e de manhã quando ele chega ele quer dormir, então quem me ajuda levando os meninos pra escola, cuidando deles aqui em casa é o Roberto e Renato, mais o Roberto. Eu trabalho numa casa de família há muito tempo, já faz 19 anos que eu estou lá. Eles me consideram muito e, por causa da minha situação, eles combinaram comigo de eu trabalhar 2ª, 4ª e 6ª, três vezes na semana só, para poder dar atenção pro meninos.

**4. Conte como foi o período de gestação da criança?**

[46]Nome fictício, para preservação da identidade.
[47] Nome fictício, para preservação da identidade.
[48] Nome fictício, para preservação da identidade.

Esta pergunta já foi respondida, quando iniciei a entrevista, e, como foi um relato difícil para a mãe, considerei prudente não fazê-la.

**5. Quando receberam o diagnóstico de autismo?**

.

Eu via que os meninos não estavam se comportando igual aos outros filhos que eu tive. Fernanda, Roberto e Renato com 1 ano e meio já falavam, brincavam juntos e Carlos e o irmão não eram assim. Quando eles completaram dois anos aí eu vi mesmo que eles tinham algum problema, como meus filhos e meu marido já tinha previsto, né, porque eles não falavam. Aí eu levei no pediatra e disse que eu achava que tinha alguma coisa errada com os meninos, que eles não eram normais. Teve um médico que até brigou comigo, eles diziam que as crianças são diferentes mesmos e que na hora certa eles iriam falar, que era normal. O tempo passou e nada mudou, só piorou, então, um dia numa consulta, de tanto eu falar, o médico me deu o encaminhamento para o neurologista. Eles fizeram os exames de cabeça e não deu nada. Mas eles não eram normais e com cinco anos, um outro médico que eu levei eles disse que eles eram autistas. Falou pra gente que era um problema que não tem cura e que eles seriam daquele jeito pra sempre, eles nunca iriam mudar, não tinha jeito.

**6. Como foi a reação da família?**

Ah, foi muito triste, aí que eu me senti culpada mesmo, eu carrego até hoje essa culpa e tento fazer o possível para que meus filhos possam viver bem, eles não tem culpa do que aconteceu com eles. Os meus outros filhos ficaram revoltados, porque se nossa vida já era difícil, agora com dois irmãos deficientes piorou. Meu marido se distanciou ainda mais de mim, foi horrível, horrível.

**7. Quanto aos aspectos emocionais: é tranquilo, agitado, agressivo, ansioso, alegre? Dorme bem?**

O Carlos é mais tranquilo que o irmão e muito mais alegre. Você vê, ele é falante, comunicativo, né, gosta de falar sobre futebol, tá atento a tudo que acontece.

**8. Como reage quando é contrariado(a)?**

Carlos não é um menino difícil de lidar não, ele não é agressivo. Quando quer alguma coisa e a gente não dá ele só chora. Ele é muito doce.

**9. Faz uso de alguma medicação?**

Não, graças a Deus Carlos não precisa tomar remédio nenhum. O irmão sim, mas ele não.

**10. Tem autonomia nas atividades de vida diária?**

Ele faz tudo sozinho, é independente, só não sai sozinho, isso nunca, porque ele não tem maldade, aí não dá pra deixar ele sair sozinho.

**11. Como foi o inicio da escolarização?**

Quando eu e meu marido fomos procurar escola pra matricular Carlos as pessoas da escola diziam que não tinha como ficar com ele e o irmão sem uma pessoa junto para ajudar. Porque na

hora da matrícula, quando ia preencher aquela ficha, eles perguntavam se tinha alguma deficiência e aí meu marido dizia que era autista. Nenhuma escola aceitou ficar com os meninos, só se alguém da nossa família ficasse na escola com eles. Como não podíamos ficar na escola com nosso filho, pois tínhamos que trabalhar, ele ficou em casa até os 10 anos sem estudar. Ficava fechado dentro de casa o dia todo. Aprendeu a ler com as revistinhas da Turma da Mônica que eu trazia da casa onde trabalhava. Era do filho da minha patroa, ele me dava quando já tinha lido e não queria mais. Carlos adorava, quando eu chegava em casa do trabalho ele ia direto na minha bolsa, perguntando: Tem revista pra mim hoje? Quando eu trazia era uma alegria só. Aí, quando ele fez 10 anos, meu marido conseguiu matricular ele na classe especial. Todo mundo gostava dele lá, ele não dava trabalho pra ninguém e já sabia ler, lia tudo.

**12. Recebe apoio pedagógico em casa? De quem?**

Quando Roberto tem tempo e esta com paciência, ele ajuda Carlos no dever de casa.

**13. Faz atividades extraescolares? Quais?**

Não. A gente não tem quem possa levá-los, são dois, né. Eles só vão pra escola mesmo.

**14. Quem costuma trazê-lo e buscá-lo na escola?**

Quando eu estou em casa eu levo, os outros dias é o pai e as vezes Roberto. Mas, a maioria das vezes é o pai deles.

**15. O(a) aluno(a) faz acompanhamento de um profissional específico?**

Sim, no Capsi Carim, é uma vez por semana, toda quarta-feira. Ele entra lá às 10h e fica até às 14h30. Ele gosta muito de ir lá, quando é terça-feira feira ele já começa a falar: Amanhã vamos no Carim, no computador, vou passear. Fala o tempo todo, ele sabe que no dia seguinte é o dia do médico, ele é muito inteligente.

**16. Como se sente quanto à inserção do seu (a) filho (a) na classe especial (ou regular para o aluno incluído)?**

Pois é, o que aconteceu foi o seguinte: Carlos ficou na classe especial até o ano passado e no início do ano a diretora mandou me chamar e disse que ele iria ser promovido para a classe regular, pra estudar junto com os alunos normais. Como o Carlos é muito mais inteligente que o irmão eu não estranhei, mas, eu não sei, acho que ele está ficando mais isolado, vejo ele muito sozinho. Meu marido outro dia comentou: - Sempre via meu filho com um jogo, um livro. Na regular não vejo ele fazendo nada. Na classe especial tem mais recursos: tem brinquedos, jogos, televisão, computador. Até ele não está satisfeito. Meu filho entra na sala e vai para a última carteira. Quando a mediadora está, é ela que recebe e fica com ele. Já fiquei sabendo que ele dormiu, várias vezes, na carteira, e ficou dormindo por muito tempo. Não sei que inclusão é esta.

**17. Qual sua opinião sobre a inclusão dos autistas na classe regular?**

Posso estar errada, mas pelo que eu vejo, acho que eles não participam dos trabalhos com a turma, acho que ficou pior pro meu fllho.

**18. Qual a sua avaliação sobre o trabalho que está sendo realizado pela escola com seu filho(a)?**

Era melhor na classe especial, porque há um trabalho individualizado. A professora se dedica mais ao aluno. Não vejo nada sendo feito com meu filho, nenhuma atividade, e eu vejo que ele não se sente satisfeito.

**19. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Eu só quero ver meu filho bem, acho que ele preferia a outra classe, não sei, acha que ele não está gostando da turma e senti falta dos colegas e da professora da classe especial.

**Responsável do Aluno da Classe Especial :**

**1. Qual a situação familiar do(a) aluno(a)? Os Pais são casados, separados, separados com nova estrutura familiar?**

Não, a gente não tá junto. Eu não moro com ele não, ele mora com a irmã. Mas ele dá assistência, visita. Mas ele não mora comigo não. Nós brigamos muito, muita discussão, eu acho que minha vida com ele ia ser pior.

**2. Em caso de separação, a criança vive com quem? Quem é responsável pelo(a) aluno(a)?**

Ele mora comigo e minha mãe.

**3. Tem irmãos? (sexo/ idade)**

O pai dele tem outro filho, com 19 anos. Mas Davi nem conhece. Eu até queria ter mais um filho, mas só se pudesse morar com o pai dele. Desse jeito não, fico só com Davi.

**4. Conte como foi o período de gestação da criança?**

Eu conheci o pai de Davi numa balada e depois de dois meses que a gente tava ficando eu fiquei grávida. Minha gestação não foi tranquila, não, tive uma gravidez, assim, brigava com o pai dele, não fiz o pré-natal, quando fui no médico, porque estava passando mal, com muita dor, já estava passando da hora de eu ter ele, não sabia de quantos meses e nem que estava grávida. Foi parto normal, tive filho com 29 anos, mas no nascimento foi tudo normal.

**5. Quando receberam o diagnóstico de autismo?**

Minha mãe percebeu que ele não brincava com as outras crianças, sempre destacado. Ele não era agressivo, mas nunca brincava com o grupo. Não foi nem eu, foi minha mãe que percebeu isso, ela ficava com ele enquanto eu trabalhava. Em casa era a mesma coisa, não conversava, agora que está conversando. Agora ele pede as coisas, fala tudo. Então, primeiro a minha irmã começou a levar ele no Pinel[49], mas ele ficou mil vezes pior. Ele foi para um lugar que não tinha nada a ver com ele. Ele ficou muito mais agressivo. Ele não tomou muita medicação. Ele ficou pior porque, sei lá, lá não é para caso dele, ele é autista. Aí, minha irmã foi em uma clinica particular e a médica olhou ele e já passou medicamento para ele, remédio controlado. Foi essa médica particular quem deu o laudo com cinco anos. Disse que ele era autista “na lata” e eu nem sabia o que era isso.

[49]Instituto Philippe Pinel – Hospital para consultas e internações psiquiátricas.

**6. Como foi a reação da família?**

Ah, a gente não entendeu o que ele tinha, a gente nem sabia o que era autista, mas minha mãe já tinha percebido que ele tinha problema, minha irmã, a gente já sabia.

**7. Quanto aos aspectos emocionais: é tranquilo, agitado, agressivo, ansioso, alegre? Dorme bem?**

Agitado, só dorme com o remédio, não bate em ninguém, se bobear até apanha. É carinhoso, adora sentar no colo da minha mãe, fica igual bebê.

**8. Como reage quando é contrariado(a)?**

Fica do jeito que você viu aqui, você viu? Grita, fica fazendo esse barulho infernal e não para não, não para, só para quando a gente faz o que ele quer. (o barulho que a mãe se referiu é a repetição de dois monossílabos, sem parar: Ah, um, ah, um, ah, um.....).

**9. Faz uso de alguma medicação?**

É esse: Levomepromazina que eu dou de noite. Ele toma essa medicação por causa da agitação. De noite ele dorme bem,mas na parte do dia não. Ele dorme bem de noite por causa da medicação.

**10. Tem autonomia nas atividades de vida diária?**

Ele come sozinho, só banho e escovar os dentes que ele não sabe fazer sozinho. Ele não se limpa sozinho não, isso é difícil, ele não faz não, a gente é que tem que limpar ele, senão ele fica todo sujo de coco. É assim.

**11. Como foi o inicio da escolarização?**

Até os cinco anos ele estudou no jardim de infância numa classe normal, mas eu tinha que ficar com ele, mesmo eu ficando com ele, todo dia era uma reclamação. Eu não podia ir no banheiro que a professora falava que Davi fugia da sala, que ficava gritando. Aí eu vi que tinha que botar ele numa classe especial, queria colocar ele numa escola com classe especial mesmo. Mas,acontece que as escolas perto da minha casa não tinha. Aí eu resolvi matricular ele numa outra escola perto da minha casa mesmo, pra vê, né, se ia dar certo. Aí, quando ele saiu do jardim de infância ele começou a estudar na escola **F**[50] e ficou numa turma normal, mas não tinha nem como, coitado. Na escola não tinha reclamação dele, mas eu tinha que ficar lá.A professora não tinha tempo pra ele e as estagiárias que aparecia não ficava. Passei um sufoco com ele, tinha dia que ele não queria ir, não queria ficar na sala, eu tinha que ficar lá sempre esperando, porque ele só ficava um tempo lá. Ele não fazia nada, não fazia nada, não aprendia nada e a escola ainda passava ele de ano. Aí eu falei com a professora dele que não dava mais não. Apareceu mais de quatro estagiárias e ninguém ficou com ele. Aí eu comecei a procurar outra escola, pra vê se era diferente, se teria uma mediadora pra Davi. Ela queria mandar ele lá pra Botafogo, mas eu não quis, ficava muito longe da minha casa, não dava pra mim, não.

Depois, eu tirei ele da escola, deixei ele sem estudar um ano inteirinho, tava cansada. Mas ele não podia ficar em casa sem estudar, aí eu matriculei ele em outra escola perto da minha casa, também. Mas lá não tinha classe especial, e começou tudo de novo. Ele até deu sorte com a professora nessa escola, ela era muito boazinha. O problema não era a professora, o problema é que ele precisa de alguém junto com ele e a escola não dá. Aí ela falou que eu tinha que arrumar um colégio pra ele, mas que tinha que ser lá na escola **G**[51], porque lá é especial, tem classe especial, lá tem, mas é difícil de conseguir, minha irmã não conseguiu, só aqui.

[50]Código para preservar o direito ao anonimato da escola.
[51]Código para preservar o direito ao anonimato da escola.

Aí eu comecei a correr atrás de vaga pra ele numa escola que pudesse ficar na classe especial, mas, cadê, nada de conseguir. Aí, minha irma tem conhecimento aqui, de uma amiga que trabalha aqui e conseguiu uma vaga pra ele aqui. Minha irmã foi lá no Helena Antipoff, aquele que consegue vaga pra especial, e conseguiu uma vaga para ele aqui na classe especial. Ele tá aqui há seis meses e estou gostando. Lá era agitado demais, não dava pra ele lá. Antes de vir pra cá ele ficou sempre em turma normal, com estagiárias que não conseguia ficar com ele, ele não ficava na turma e só ficava na escola meio período e sempre eu tinha que ficar na escola esperando. Não podia sair da escola, porque a diretora dizia que podia acontecer alguma coisa, ele ficar nervoso, e eu tinha que ficar lá esperando.

**12. Recebe apoio pedagógico em casa? De quem?**

Não, ele não tem isso não.

**13. Faz atividades extraescolares? Quais?**

Também, não.

**14. Quem costuma trazê-lo e buscá-lo na escola?**

Agora que estou desempregada, sou eu que trago ele, fico aqui até o final da aula com ele e depois levo ele pra casa. É assim que eu faço. Antes, era a minha mãe, mas agora sou que trago e levo ele.

**15. O(a) aluno(a) faz acompanhamento de um profissional específico?**

Ele faz tratamento na Santa Casa com a psiquiatra a Dra. Juliana[52], que foi minha irmã que arrumou.

**16. Como se sente quanto à inserção do seu (a) filho (a) na classe especial (ou regular para o aluno incluído)?**

Tô gostando, aqui é bom pra ele, melhor que nas outras escolas na classe com os outros alunos sem problema. Tô gostando da professora e ele também, ela da dever pra ele fazer..... ele vai aprender aqui, vai mesmo.

**17. Qual sua opinião sobre a inclusão dos autistas na classe regular?**

Não tem jeito de Davi ficar, não tem não, meio difícil. Não dá, pra ele, não dá não. Nessas escolas que ele estudou eleficava agitado demais, não dava pra ele lá. Ele não fazia nada, não fazia nada na turma, nada, nada, nadinha, não conseguiu aprender a escrever nem o nome dele. Ele ficava nesse colégio sentado na turma sem fazer nada. Ele chegava lá e queria ir embora. Ficava à toa o tempo todo. E quando tinha estagiária, aí, ele ficava e a estagiária dava atividades. Só que elas não ficavam. Eu acho que ele não fazia nem física lá, ele não tinha vontade de fazer lá. Não tem como autista estudar nunca, nenhum deles em classe normal. Não, nunca, não tem como, de tudo que eu vi com outras crianças como meu filho na classe normal, não tem como essas crianças estudar assim. Tem que trabalhar com essas crianças assim mesmo, igual a ele. Não tem como ele ficar numa sala com outras crianças normal.

**18. Qual a sua avaliação sobre o trabalho que está sendo realizado pela escola com seu filho(a)?**

Aqui é bom, é a sala dele, eu acho que aqui ele tem como aprender, eu já vi que aqui ele tem mais, aqui é a classe dele, especial. Na outra classe não tem nada a ver, porque as crianças são normais, sabe ler, sabe escrever, entendeu, e ele não sabe. Eu quero que ele fique aqui e eu possa ir embora e ficar em casa pra fazer minhas coisas. Ele tá pouco tempo aqui, a professora já falou,

[52]Nome fictício, para preservação da identidade.

depois que ele acostumar ele vai ficar sozinho, eu vou poder deixar ele aqui e ir pra casa. Aqui ele está fazendo atividades no papel. Aqui a professora dá atenção a todos eles e ele necessita de alguém mais próximo. De tudo que eu vi com outras crianças como meu filho na classe regular, não tem como essas crianças estudarem assim. Tem que trabalhar com essas crianças com outras iguais a elas. Não tem como os autistas ficarem em uma sala com crianças normais.

**19. Você gostaria de contribuir com alguma questão que não foi abordada nesta pesquisa?**

Não, não. Eu acho que já falei até demais.
A mãe não quis acrescentar mais nada e eu encerrei a entrevista.

**Anexo 1: Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a realização da pesquisa**

**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO**
**Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. 1 – CASS**
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110
Telefone2976-2296

## AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/2ª CRE

Autorizamos LENI PORTO COSTA SIQUEIRA, do INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO GRUPO LUSÓFONA – IPGL, a realizar a pesquisa **"A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: PROGRAMAS, PARCERIAS, PERCURSO E PRÁTICAS NA LUTA CONTRA A EXCLUSÃO ESCOLAR",** de acordo com o processo n.º 07/002515/2012, na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino com validade de 2012/2013.

A presente autorização não compreende a utilização de imagem de profissionais, alunos ou outros membros da comunidade escolar.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Esta autorização deverá ser entregue na E/SUBE/2ªCRE.

Rio de Janeiro, 19 de outubro de 2012

Sueli Pires Bulhões
Assessor III da E/SUBE/CED
Matrícula 11/124.903-6

## Anexo 2: Parecer número 110A/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa da Prefeitura do Rio de Janeiro

RIO PREFEITURA

**Comitê de Ética em Pesquisa**

Parecer nº 110A/2012

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2012.

Sr(a) Pesquisador(a),

Informamos a V.Sa. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil - CEP SMSDC-RJ, constituído nos Termos da Resolução CNS nº 196/96 e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, recebeu, analisou e emitiu parecer sobre a documentação referente ao Protocolo de Pesquisa, conforme abaixo discriminado:

**Coordenadora**:

Salesia Felipe de Oliveira

**Vice-Coordenadores**:

Fabio Tuche
Pedro Paulo Magalhães Chrispim

**Membros**:

Carla Moura Cazelli
Carlos Alberto Pereira de Oliveira
José M. Salame
Lívia Beiral Forni
Maria Alice Gunzburguer Costa Lima
Martine Gerbauld
Nara da Rocha Saraiva
Sônia Ruth V. de Miranda Chaves
Vitoria Regia Osorio Vellozo

**Secretária Executiva**:

Brigida Araújo de Carvalho Silva
Renata Guedes Ferreira

**PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 22/12**

**TÍTULO:** A inclusão de alunos com transtorno global de desenvolvimento no município do Rio de Janeiro.

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Leni Porto Costa Siqueira.

**UNIDADE (S) ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA:** Secretaria Municipal de Educação.

**DATA DA APRECIAÇÃO:** 27/07/2012.

**PARECER: APROVADO.**

Atentamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata (*item V.13, da Resolução CNS/MS Nº 196/96).*

O CEP/SMSDC-RJ deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (*item V.4,* da *Resolução CNS/MS Nº 196/96).* É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas a este CEP/SMSDC-RJ, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Acrescentamos que o sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (item IV.1.f, da *Resolução CNS/MS Nº 196/96)* e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado *(item IV.2.d, da Resolução CNS/MS Nº 196/96).*

Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (*item VII. 13.d., da Resolução CNS/MS Nº 196/96).*

**Salesia Felipe de Oliveira**
**Coordenadora**
**Comitê de Ética em Pesquisa**

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil
Rua Afonso Cavalcanti, 455 sala 716 – Cidade Nova – Rio de Janeiro
CEP: 20211-901 Tel.: 3971-1590
E-mail: cepsms@rio.rj.gov.br - Site: www.saude.rio.rj.gov.br/cep

FWA nº: 00010761
IRB nº: 00005577

**Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido – pais/responsáveis**

Eu _____, abaixo assinado (a), portador(a) da Carteira de Identidade Nº _____, pai (mãe) do (a) aluno (a) _____, fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa intitulada: **"A Inclusão de Alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento no Município do Rio de Janeiro: programas, parcerias, percursos e práticas na luta contra a exclusão escolar"**desenvolvida pela professora LENI PORTO COSTA SIQUEIRA.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações por mim oferecidas está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização e, **tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa, o conteúdo será desgravado e/ou destruído.**

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rio de Janeiro, _____ de _____de 2013.

Pesquisadora: Leni Porto Costa Siqueira Assinatura: _____

Assinatura Participante:_____

Contatos:

**Comitê de Ética em Pesquisa:** telefone (21) 3971-1463 e-mail cepsms@rio.gov.br

**Pesquisadora:** telefone (21) 2606-6473 e-mail leni.tutora@gmail.com

**Anexo 4: Termo de consentimento livre e esclarecido: professoras/mediadoras**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar na pesquisa de campo referente a pesquisa intitulada: **A Inclusão de Alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento no Município do Rio de Janeiro: programas, parcerias, percursos e práticas na luta contra a exclusão escolar** e desenvolvida por LENI PORTO COSTA SIQUEIRA.

Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo prof. Dr. JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (21) 2629-2637 ou e-mail jorgenajjar@gmail.com

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: analisar os programas, as parcerias e as práticas inclusivas, no atendimento aos alunos que apresentam Transtorno Global do Desenvolvimento, no município do Rio de Janeiro.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização e, **tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa, o conteúdo será desgravado e/ou destruído.**

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **minha identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade, resguardando minha atuação no meu ambiente de trabalho.**

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rio de Janeiro, _____ de _____de 2012.

Pesquisadora: Leni Porto Costa Siqueira Assinatura: _____

Participante: Nome: _____ Assinatura:_____

**Comitê de Ética em Pesquisa:** telefone (21) 3971-1463 e-mail cepsms@rio.gov.br

**Pesquisadora:** telefone (21) 2606-6473 e-mail leni.tutora@gmail.com

**Anexo 5: Relação das CRE's por bairro de abrangência**

| Coordenadorias Regionais de Educação | Nº de escolas | Bairros de abrangência |
|---|---|---|
| **1º CRE** | 96 | Mangueira. Saúde. Gamboa. São Cristóvão - Tuiuti. Santa Teresa. Rio Comprido. Mangueira - Morro dos Telégrafos. São Cristóvão. Catumbi. Santa Tereza. Praça Onze. Rio Comprido - Turano. Praça Mauá. Estácio. Caju. Santo Cristo. Vasco da Gama. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. Benfica. Centro. Bairro de Fátima. Cidade Nova. Paquetá. |
| **2º CRE** | 148 | Urca. Praça Da Bandeira. Alto da Boa Vista. Andaraí. Lagoa. Vidigal. Glória. Botafogo. São Conrado. Copacabana - Morro dos Cabritos. Rocinha. Andaraí - Jamelão. Laranjeiras. Leme. Rio Comprido. Andaraí - Morro do Andaraí. Leblon. Vila Isabel. Gávea. Praia Vermelha. Praça da Bandeira. Cosme Velho. Copacabana. Alto Boa Vista. Maracanã. Grajaú. Catete. Jardim Botânico. Tijuca - Andaraí. Ipanema. Flamengo. Usina. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Tijuca. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Humaitá. |
| **3º CRE** | 132 | Engenho de Dentro. Água Santa. Jacaré. Todos os Santos. Tomás Coelho. Inhaúma. Largo do Jacaré. Pilares. Engenhoda Rainha. Engenho da Rainha. Engenho De Dentro. Engenho Da Rainha. Complexo do Alemão - Ramos. Maria da Graça. Cachambi. Méier. Riachuelo. Piedade. Lins de Vasconcelos. Sampaio. Tomáz Coelho. Higienópolis. Triagem. Bonsucesso - Complexo do Alemão. Del Castilho. Rocha. Bonsucesso. Engenho Novo. Abolição. Jacarezinho. Ramos. Encantado. |
| **4º CRE** | 148 | Manguinhos. Olaria. Bonsucesso - Maré. Jardim América. Vila do João / Maré. Ramos. Penha. PENHA. Bonsucesso. Vila Da Penha. Bonsucesso ( maré ). Vigário Geral. Brás de Pina. Penha Circular. BONSUCESSO. Praça Do Carmo/Penha. Benfica. Cordovil. Ilha do Governador. Manguinhos - Bonsucesso. Parada de Lucas. Penha Circular. |
| **5º CRE** | 130 | Vista Alegre. Vila Kosmos. Campinho. Turiaçu. _. Bento Ribeiro. Honório Gurgel. Irajá. Vila Da Penha. Cavalcante. Cascadura. Quintino Bocaiúva. Colégio. Rocha Miranda. Irajá . Madureira. Vaz Lobo. Vicente de Carvalho. Marechal Hermes. Osvaldo Cruz. |
| **6º CRE** | 104 | Caminho do Job - Pavuna. Pavuna. Coelho Neto. Ricardo de Albuquerque. Parque Anchieta. Conj. Hab. Amarelinho - Irajá. Costa Barros. Acari. Barros Filho. Jardim Cristina Capri - Anchieta. Anchieta. Deodoro. Guadalupe. Irajá. |
| **7º CRE** | 164 | RIO DAS PEDRAS. Cidade De Deus. Rio Das Pedras. Pechincha. Recreio. -ITANHANGÁ. Rio das Pedras. Taquara. Vargem Pequena. Barra da Tijuca. Curicica. Camorim. Cidade de Deus. Vila Valqueire. Itanhangá. Praça Seca. Tanque. Anil -Jacarepaguá. Rio das Pedras - Jacarepaguá. Recreio dos Bandeirantes. Freguesia. Jacarepaguá - Taquara. Vargem Grande. Jacarepaguá. Anil. Gardênia Azul. CIDADE DE DEUS. |
| **8º CRE** | 182 | Jardim Sulacap. Magalhães Bastos. Jabour. Bangu. Senador Camará. Padre Miguel. BANGU. Santíssimo. Vila Kennedy. Vila Militar. Guadalupe. Sulacap. PADRE MIGUEL. G. Da Silveira. Senador Camará . Deodoro. Realengo. |
| **9º CRE** | 141 | COSMOS. Nova Iguaçú. Inhoaíba . Campo Grande /Monteiro. CAMPO GRANDE. Campo Grande. Inhoaíba. Santíssimo. Senador Vasconcelos. campo Grande. Cosmos. Campo Grande/Dumont. Campo Grande/ Monteiro. Campo Grande / Centro. Inhoaíba/ Dumont. Carobinha -Campo Grande. Campo Grande/Centro. Inhoaiba/. Inhoaiba. Cosmos/Santa Margarida. Campo Grande/Posse. Campo Grande/Cachamorra. Campo Grande/Loteamento Joari. Inhoaíba - Campo Grande. Campo Grande/Benjamin Dumont. |

| | | |
|---|---|---|
| **10º CRE** | 164 | S. Fernando Santa Cruz. Santa Cruz. PEDRA DE GUARATIBA. Pedra de Guaratiba. PACIÊNCIA. Guaratiba. Jardim dos Vieiras, Paciência. SANTA CRUZ. Paciência. Sepetiba. Barra De Guaratiba. Cosmos. Ilha De Guaratiba. |
| **11º CRE** | 42 | Cocotá. Bancários - Ilha do Governador. Zumbi. Pitangueiras. Praça da Bandeira. Guarabu. ILHA DO GOVERNADOR. Freguesia. Itacolomi. Portuguesa. C. Universitária. Tauá. Bancários. Moneró. Galeão. J. Guanabara. Ilha do Governador. Tubiacanga. J. Carioca. |

Fonte: Rio de Janeiro (capital), Secretaria Municipal de Educação, [2014].