

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

LUIZA PINHEIRO LEÃO VICARI

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA:
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO

BELO HORIZONTE

2019

LUIZA PINHEIRO LEÃO VICARI

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA:
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Área de Concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação.

BELO HORIZONTE

2019

V628e
T Vicari, Luiza Pinheiro Leão, 1992-
Escolarização de alunos com TEA [manuscrito] : práticas
educativas em uma rede pública de ensino / Luiza Pinheiro Leão
Vicari. - Belo Horizonte, 2019.
164 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.
Bibliografia: f. 141-151.
Apêndices: f. 152-208.

1. Educação -- Teses. 2. Crianças autistas -- Educação --
Teses. 3. Educação especial -- Teses. 4. Educação inclusiva --
Teses. 5. Inclusão em educação -- Teses.
I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário† : Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

LUIZA PINHEIRO LEÃO VICARI

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA:
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Prof^a Dr^a Mônica Maria Farid Rahme (Orientadora)

Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco (UFOP)

Prof^a Dr^a Maria Luísa Magalhães Nogueira (UFMG)

Prof^a Dr^a Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Prof^a Dr^a Sônia Maria Rodrigues (UEMG - suplente)

Prof^a Dr^a Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves (UFMG – suplente)

Belo Horizonte, 19 de março de 2019

AGRADECIMENTOS

Um ciclo se fecha e uma nova caminhada se iniciará. E esse fechamento contou com muitas mãos, as quais eu não poderia deixar de agradecer.

À minha orientadora, querida professora Mônica Rahme, que com enorme sabedoria e humildade me fez amadurecer academicamente e crescer como pessoa. Suas contribuições, ensinamentos e longas conversas foram fundamentais neste trabalho. Minha total gratidão e respeito!

Às professoras Adriana e Maria Luísa por tamanho incentivo, por inspirarem em seus alunos o desejo pela pesquisa e a abertura ao encontro com a diferença.

Ao professor Marco Antônio, a professora Sônia Rodrigues e a professora Thaísa Linduenha, agradeço por aceitarem o convite para compor a minha banca, obrigada!

Aos profissionais da escola municipal onde realizei a pesquisa, que se mostraram abertos e participativos, abraçando o projeto e abrindo as portas da escola para pesquisa. A equipe de inclusão da Rede Municipal que me recebeu tão bem e se dispôs, contribuindo com dados fundamentais para este trabalho, obrigada!

Aos meus pais, que embarcaram nesta aventura comigo! Sempre incentivando e não me deixando, nem em pensamento, desistir. Aos meus irmãos Mari e Rapha, cada um, ao seu modo, contribuiu para que eu chegasse até aqui. A todos os familiares, meus avós, tios, tias e primos, que torcem e vibram com minhas conquistas!

As minhas colegas de mestrado, Simone, Mari e Esther, vocês tornaram esse processo incrivelmente mais alegre e divertido! Foram o apoio nesta caminhada. Que este belo presente de amizade permaneça pelos próximos anos.

As minhas queridas amigas de sempre, Mari, Iara, Lu e Larinha, que pacientemente entenderam minha ausência e com grande companheirismo estiveram comigo nesses “dois” anos. Ao meu querido colega de intercâmbio e grande amigo, Lê, obrigada por dividir as angústias e conquistas de nossas caminhadas, sempre com muito bom humor.

Às companheiras de clínica com quem aprendo diariamente e também divido as angústias de nossa prática, Dé, Nath e Vivi, obrigada por toda a torcida e pelas trocas neste período.

A minha segunda família que nasceu junto com esse projeto. R4, obrigada pela acolhida, pela segunda casa e pelo carinho, principalmente nos longos domingos de escrita!

Ao meu grande companheiro, Ricardo. Obrigada por sempre acreditar em mim, me inspirar confiança e transmitir paz! Com você, esses dois anos foram leves e repletos de amor! Obrigada!

E, por fim, aos grandes inspiradores desta pesquisa, a razão de me fazer tentar mudar (um pouco) nossa realidade, aos meus pequenos grandes corações, meus amados “pacientinhos”. Obrigada por me permitirem ver o mundo com outros olhos e por me ensinarem tanto!

A Deus, minha fonte de forças e luz nesta caminhada.

Gratidão

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. O TEA é um transtorno que compromete o processo de desenvolvimento, gerando alterações significativas em duas áreas: comunicação social e comportamento, onde a criança possui um repertório restrito de interesses e atividades, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados. Atualmente, observa-se que o número de matrículas desses alunos está aumentando e, junto a esse movimento, questões sobre o processo de inclusão são cada vez mais frequentes. Com a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, o movimento em prol da Educação Inclusiva se fortaleceu, gerando uma crescente discussão sobre a qualidade da educação para crianças com deficiência. Nesse contexto, a legislação brasileira também contribuiu para ampliar o direito à educação a esses alunos, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), na qual a pessoa com TEA tem garantidos todos os direitos aplicados às pessoas com deficiência, além da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Dessa forma, as funções de profissional de apoio, como o Auxiliar de Apoio à Inclusão (AAI) e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ganham destaque, pois os mesmos podem atuar como mediadores nas situações de aprendizagem, desenvolvimento e socialização dessas crianças. Assim, o presente trabalho, por meio de uma abordagem qualitativa, discute as possibilidades e os limites do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA no ensino comum. Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática em duas salas de aula e a realização de entrevistas semiestruturadas com seis professoras e duas auxiliares. As profissionais preencheram, ainda, a escala CARS de avaliação comportamental sobre os dois alunos diagnosticados com TEA. Para aprofundamento da leitura dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa indicam que as profissionais reconhecem um avanço no processo de inclusão no contexto da rede municipal, entretanto, ainda demonstram insegurança e dúvidas quanto às estratégias de ensino que devem ser adotadas, uma vez que não identificam um apoio efetivo da rede no processo de inclusão. Os alunos passam a maior parte do tempo em sala de aula, mas poucas atividades são direcionadas para as suas especificidades. Quando essas atividades são oferecidas, muitas vezes estão descontextualizadas da proposta da turma. Os alunos passam a maior parte do tempo com as auxiliares de apoio à inclusão, e suas atuações variam conforme o grau de envolvimento com o trabalho, já que não pertencem ao quadro do magistério e recebem poucas orientações. Das seis professoras participantes da investigação, apenas duas evidenciaram práticas educativas inclusivas durante o período da pesquisa, ainda que com baixa frequência.

Palavras – chaves: Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Práticas Educativas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the educational practices in everyday school life of two students with Autism Spectrum Disorder (ASD), enrolled in a municipal school in Belo Horizonte, Minas Gerais. The ASD is a developmental disorder that affects the development, generating significant changes in two areas: social communication and behavior, with a restricted repertoire of activities and interests, repetitive and stereotyped behavior. Currently, the enrollment of these students is increasing and, along with this movement, questions about the inclusion process are increasingly frequent. With the World Conference on Special Education in 1994, the movement for Inclusive Education strengthened, generating a growing discussion on the quality of education for children with disabilities. In this context, Brazilian legislation contributed to broadening the right to education for these students, with the establishment of the Law on Guidelines and Bases of National Education (1996), the National Policy for Special Education in the Inclusive Perspective (2008), the National Policy on Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder (2012), which guarantees the person with ASD all the rights applied to persons with disabilities, and the Brazilian Inclusion Law (2015). In this way, the professional support functions, such as the Auxiliary Support of Inclusion (AAI), and Teacher Educational Service Specialist (ESA) are highlighted because they can act as mediators in situations of learning, development and socialization of these children. Therefore, the present work, through a qualitative approach, discusses the limits and possibilities of the process of school inclusion of students with ASD in common education. For the development of the field research, systematic observation in two classrooms and semi-structured interviews with six female teachers and two assistants were used as instruments of data collection. The professionals also completed the CARS behavioral assessment scale on the two students diagnosed with ASD. It was used content analysis to deepen the reading of data. The survey results indicate that professionals recognize a breakthrough in the process of inclusion in the context of municipal education, however they still show uncertainty and doubts about the teaching strategies to be adopted, since it doesn't identify an effective support network in the inclusion process. Students spend most of their time in the classroom, but few activities are focused on their specifics. When these activities are offered, they are often decontextualized from the class proposal. The students spend most of their time with support assistants, and their activities vary according to the degree of involvement with the work, since they do not belong to the teaching profession and receive few orientations. Six teachers participating in the research, only two showed inclusive educational practices during the research period, although with very low frequency.

Key Words: Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education. Elementary School Educational Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marcos da Educação Especial e da inclusão escolar na Legislação Brasileira	44
Quadro 2: Marcos da Educação Especial na PBH.....	54
Quadro 3: Número de matrículas dos PAEE na RME-BH	57
Quadro 4: Alunos e Profissionais da Sala 01 e 02 da Escola Montessori	91
Quadro 5: Profissionais da Escola Montessori	92
Quadro 6: Atividades observadas na Sala 01.....	109
Quadro 7: Dinâmica das profissionais da Sala 02	113
Quadro 8: Atividades propostas na Sala 02	118
Quadro 9: Resultados da Escala CARS - Ricardo.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial na rede de ensino regular no Brasil (2012 – 2017).....	46
Gráfico 2: Número de matrículas de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger na rede de ensino regular, no Brasil (2012-2017)	46
Gráfico 3: Número de matrículas de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger em classes comuns de ensino em Belo Horizonte (2012-2017)	47
Gráfico 4: Número de matrículas de alunos com Autismo em classes comuns na Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte (2015-2017)	57
Gráfico 5: Distribuição dos alunos com TGD/Autismo matriculados na RME (2015)....	59
Gráfico 6: Distribuição dos alunos com TGD/Autismo matriculados na RME (2017)....	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAI	Auxiliar de Apoio à Inclusão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DEID	Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EE	Educação Especial
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FCC	Fraca Coerência Central
FE	Funções Executivas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEAD	Laboratório de Estudo e Extensão em Autismo e Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NPDC	<i>National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão

SMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TID	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
ToM	Teoria da Mente
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPITULO 1: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PERCURSO DE UM CONCEITO	18
1.1 Histórico: Das primeiras descrições ao Transtorno do Espectro Autista	18
1.2 Etiologia do TEA	23
1.3 Modelos Cognitivos e TEA: Funções Executivas, Teoria da Mente e Coerência Central	27
CAPÍTULO 2: TEA E INCLUSÃO ESCOLAR: OS (DES)CAMINHOS DE UM PROJETO DE ENSINO PARA TODOS	33
2.1 O percurso de constituição da Educação Especial no Brasil	33
2.2 Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva	45
2.3 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a Inclusão Escolar	52
CAPÍTULO 3: PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: O DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR	61
3.1 Metodologias de abordagem educativa do estudante com TEA	62
3.2 Mediador escolar	68
3.3 Estudos sobre práticas pedagógicas para alunos com TEA no Brasil	71
CAPÍTULO 4: A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
4.1 Uma breve apresentação da Escola Montessori	83
4.2 Procedimentos Metodológicos	86
4.2.1 Observação Sistemática	86
4.2.2 Entrevistas	93
4.2.3 A Escala CARS	94
CAPÍTULO 5: O COTIDIANO ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	96
5.1 Recortes do cotidiano escolar dos alunos com TEA no ensino fundamental	96
5.1.1 As práticas educativas da Sala 1 e o processo de escolarização de Ricardo	97
5.1.2 As práticas educativas da Sala 2 e o processo de escolarização de Túlio	112
5.2 A aplicação da Escala CARS	123
5.3 Dimensões da inclusão do aluno com TEA a partir da perspectiva das profissionais	124
5.3.1 O (Des)conhecimento sobre o TEA	124
5.3.2 O papel da Auxiliar de Apoio à Inclusão	127
5.3.3 O Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola pesquisada	129
5.3.4. Os desafios da inclusão	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

As perguntas e inquietações vivenciadas a partir do encontro com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) guiam esta pesquisa. O trabalho discute a questão da inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na escola comum. Tema que envolve diversos aspectos, como o aumento do número de matrícula deste alunado, o direito garantido por lei de estudarem na rede regular de ensino e a maneira como a equipe pedagógica lida com essa inserção, além da atuação dos profissionais que estão diretamente em contato com esses alunos, considerando o que e como é feito esse trabalho no cotidiano escolar.

A escola é uma das instituições sociais responsáveis por proporcionar acesso ao conhecimento, interação social, mediação entre o processo de ensino e aprendizagem, e “deve ou deveria ser um espaço que oferece acessibilidade, garantia de permanência e aprendizagem” (NASCIMENTO; CRUZ E BRAUN, 2016, p. 3).

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, matriculados no início do Ensino Fundamental, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos professores regentes e professores especializados e dos Auxiliares de Apoio à Inclusão (AAI). Assim, visa compreender as estratégias educativas adotadas por esses profissionais na construção de um processo de inclusão que supere o acesso à escola e garanta, aos alunos com TEA, aprendizagem e permanência no ambiente escolar. Com esta pesquisa, buscou-se investigar como esse processo está ocorrendo e, para tanto, algumas perguntas nortearam o trabalho: *quais práticas são adotadas no cotidiano escolar dos alunos dentro do espectro, no início do Ensino Fundamental? Como os profissionais que atuam diretamente com eles se organizam nessa situação? Quais efeitos essa dinâmica produz para os alunos com TEA?*

Tendo em vista as práticas educativas no paradigma inclusivo, é necessária uma nova configuração das ações dos profissionais para com os alunos. Considera-se, então, como práticas educativas para a elaboração deste trabalho, as ações educacionais dos profissionais, docentes e auxiliares de apoio à inclusão em relação aos alunos, o que envolve o processo de elaboração, organização, sistematização e intencionalidade no ensino, englobando aspectos tanto atitudinais quanto procedimentais (LUSTOSA; MELO, 2018). No campo dos procedimentos, as práticas exigem uma reorganização didática, flexível, com métodos e técnicas cooperativos, e no âmbito atitudinal, uma compreensão e valorização da diferença, conhecimentos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como das barreiras que dificultam o processo de inclusão.

Dentre estas práticas evidenciadas destacamos, por exemplo, a maneira como são apresentadas as atividades escolares, a interação entre profissionais e aluno, o planejamento e aplicação (ou não) de estratégias de ensino e de manejo dos comportamentos mais delicados, quando existentes.

Foi durante minha formação em Psicologia que tive contato pela primeira vez com crianças com TEA. Esse encontro me despertou grandes questões e a convivência diária com a diferença revelou desafios que me motivaram a compreender melhor o que se passava comigo e aquele sujeito, e como encontraria meios de comunicar, compreender, aprender e ensinar. Movida por interesse e curiosidade, decidi aprofundar meus estudos sobre o assunto.

Durante a graduação fiz estágios como mediadora escolar e como acompanhante terapêutica em domicílio com crianças dentro do espectro. Após o contato com essas crianças e suas respectivas famílias, percebi quão desafiadora é a questão da inclusão escolar, seja na primeira experiência de ingresso na escola regular (normalmente na Educação Infantil), seja na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os pais traziam várias queixas, como a dificuldade em encontrar uma escola receptiva e aberta, profissionais capacitados, atividades planejadas e flexíveis, e diálogo entre escola e família. E, nesse cenário, ficou evidente o sentimento de insegurança e angústia dos pais quando o assunto era a inserção dos filhos na escola.

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que, em acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM* (Manual Estatístico de Transtornos Mentais), na sua quinta versão (2014), é marcado pelas dificuldades persistentes na comunicação social e pelos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Sendo que esses sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento, ou seja, no período da infância. Como as pessoas com TEA apresentam especificidades e uma variabilidade na forma de aprendizagem, é relevante analisar seu processo de inclusão para melhor caracterizar e eleger determinadas estratégias educativas, pois, ao entender as particularidades de cada aluno, será possível planejar atividades, metodologias e recursos para seu ensino. Portanto, mapear e analisar o processo de inclusão escolar desses estudantes, tendo em vista os serviços disponíveis, as atividades realizadas e a aplicação das mesmas, poderá contribuir para um aprimoramento dos processos de escolarização desses sujeitos, bem como na construção de futuras intervenções.

Nesse sentido, algumas pesquisas investigam a situação escolar de estudantes com TEA no Brasil, como o trabalho de Azevedo e Nunes (2018), Benitez, Gomes, Bondioli, Domeniconi

(2017), Ribeiro, Melo e Sella (2017), Lima e Laplane (2016); Gomes e Mendes (2010), entre outros.

Benitez, Gomes, Bondioli, Domeniconi (2017) realizaram um estudo em uma cidade do interior do estado de São Paulo com o intuito de mapear as estratégias de inclusão escolar de dez alunos, cinco diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) e cinco com diagnóstico de TEA, matriculados no ensino regular. Os autores realizaram entrevistas com os pais e profissionais, aplicaram testes nos alunos e fizeram observações sistemáticas no ambiente escolar para compreender o processo de inclusão. Os autores perceberam que o grande foco das práticas pedagógicas com esses alunos ainda se direciona às questões de habilidades de vida diária, visando a autonomia do aluno e demandas que envolvem as práticas de socialização, apesar de estar presente no discurso dos professores a preocupação em conseguir oferecer o ensino de atividades acadêmicas, sobretudo leitura e escrita.

E, tal como apresentado neste estudo (2017), outras investigações no âmbito nacional apresentam resultados nessa mesma direção, como o trabalho de Lima e Laplane (2016) na cidade de Atibaia (São Paulo); e Ribeiro, Melo e Sella (2017) em Maceió (Alagoas), que serão descritos ao longo desta pesquisa.

No ano de 2016 participei de uma pesquisa no Laboratório de Estudo e Extensão em Autismo e Desenvolvimento (LEAD), do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas FAFICH/UFMG, na qual entrevistamos familiares de seis crianças com TEA matriculadas em escolas da rede pública de Belo Horizonte (Minas Gerais), com o intuito de ouvi-los para entender o que eles pensavam sobre a inclusão escolar de seus filhos, e quais crenças e expectativas manifestavam sobre este processo. Percebemos, então, um descontentamento dos pais com a escola.

Todos os familiares ouvidos relataram experiências muito negativas com mediadores que não sabiam lidar com as particularidades dos estudantes com TEA, bem como falaram sobre a raridade de encontrarem material adaptado à realidade de seus filhos. Entretanto, afirmaram sentir gratidão e alívio nos momentos em que o processo educativo atendia às necessidades das crianças.

A pesquisa de Gomes e Mendes (2010), realizada em escolas da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte (RME-BH), vai ao encontro do relato desses familiares. As autoras indicam uma baixa permanência dos alunos em sala de aula e problematizam como isso pode repercutir em redução da aprendizagem e pouca participação nas atividades da classe. Além disso, as autoras apontam que nenhum professor relatou adequação da metodologia de ensino

e dos conteúdos pedagógicos aos alunos com TEA, e que os auxiliares de apoio à inclusão têm uma formação precária para atuarem nessa área.

Assim, continuei com meu desejo de entender como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA, no entanto, conhecendo essa realidade a partir do ponto de vista dos professores e demais profissionais que atuam diariamente com estes alunos. Também decidi dar continuidade aos estudos e aprofundar mais nessa temática ao ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Depois de muitas leituras, pesquisas e discussões, no contexto da orientação, optei por investigar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de alunos com TEA no primeiro ciclo do ensino fundamental, que compreende os primeiros anos do ensino fundamental, quando os alunos possuem uma faixa etária de seis a nove anos. Esse momento da escolarização passou a despertar em mim maior curiosidade e questionamentos, uma vez que é justamente nessa fase que os alunos fazem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e são alfabetizados.

Refletindo sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência, vemos que após anos de ensino marginalizado, hoje elas têm direitos garantidos pela legislação, tendo acesso ao ensino regular na escola comum, como abordaremos ao longo deste trabalho. Assim, com uma trajetória marcada pela não inserção nos ambientes educativos ou por um ensino inicialmente excludente, essa população teve acesso restrito à educação durante muitas décadas, o que apresenta efeitos para a situação educacional desse público até os dias atuais.

Na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população geral, o acesso à educação para as pessoas com deficiência foi sendo muito lentamente conquistado (MENDES, 2006). A Constituição Federal de 1988 é um marco desse processo e traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). A lei magna define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 1988).

Durante esses anos a legislação brasileira avançou na garantia de direitos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de n. 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei

Brasileira de Inclusão de n. 13.146/2015 ou também conhecida como Estatuto da Pessoa com deficiência, dentre outras.

Analisando o histórico do processo de inclusão escolar, ainda que possamos indicar avanços na conquista do direito à educação por parte das pessoas com deficiência no Brasil nos últimos anos, verificamos que a garantia desses direitos por lei ainda não produz um ensino de qualidade, no sentido de favorecer a aprendizagem e a participação. Dessa forma, é possível observar que, diante da democratização do ensino, o nosso sistema educacional tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos (ARANTES, PRIETO, MANTOAN, 2006).

Nesse sentido, as pesquisas de Gomes e Mendes (2010); Nunes, Azevedo e Schmidt (2013); Nascimento, Cruz e Braun (2016) apontam que grande parte das estratégias utilizadas pelos professores e pelos demais profissionais no processo de inclusão escolar das crianças com TEA, se baseiam em práticas intuitivas, com pouco embasamento teórico, e que a estrutura para a implementação desse trabalho tende a ser precária, com pouco apoio, capacitação e supervisão. Segundo esses estudos, os suportes seriam necessários tanto para o trabalho educativo desenvolvido com o aluno, quanto no que se refere à construção da intervenção por parte do professor e dos auxiliares, que poderiam se sentir mais seguros nesse processo. A partir desses apontamentos, indagamos se, na maior parte dos casos dos alunos com TEA, a inclusão escolar está restrita ao processo de socialização.

A partir do mapeamento dessas questões, iniciamos este trabalho investigando o conceito de TEA e discutindo aspectos relativos à inclusão escolar desse grupo. Para tanto, foram observadas as práticas educativas das profissionais que atuam diretamente com os alunos no dia a dia escolar, a saber: as professoras de sala de aula e as auxiliares de apoio à inclusão.

Para aprofundar o estudo desse tema e cumprir os objetivos deste trabalho, foi realizada uma investigação de caráter qualitativo que compreendeu a observação de duas crianças diagnosticadas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) em duas turmas distintas, uma no primeiro ano e a outra no segundo ano, ambas do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que no diagnóstico destes alunos, o uso do termo Transtorno Global do Desenvolvimento está de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde na sua décima versão (CID-10), publicada entre os anos de 1995 e 1997, que descreve o autismo como um TGD. O termo Transtorno do Espectro Autista, por sua vez, está em acordo com o Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), de 2014, que considera a noção de um espectro autista, marcado por manifestações heterogêneas em relação

às dificuldades de comunicação social, bem como aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme será discutido neste trabalho.

Para desenvolver a pesquisa de campo, foi realizada uma busca pela escola onde a pesquisa seria realizada e, para tal, elencamos quatro critérios para a escolha da instituição: (1) ser uma escola da rede municipal; (2) ter pelo menos dois alunos com TEA matriculados no primeiro ciclo; (3) esses estudantes estarem acompanhados dos profissionais de apoio à inclusão; e (4) ser uma instituição na qual funcionasse, também, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, visando entender a dinâmica dos professores no dia a dia escolar. Foram realizadas ligações, visitas e conversas com os diretores em duas escolas da rede municipal para decidir onde a pesquisa seria realizada.

Depois de realizar a escolha pela escola, foi feito o contato por telefone e agendadas reuniões com a Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), localizada na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Nessa reunião, o projeto de pesquisa foi apresentado e foram realizadas duas entrevistas com o intuito de conhecer melhor o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Além das entrevistas, a DEID forneceu o material para as análises estatísticas sobre o número de matrículas deste alunado na rede municipal.

Passada essa primeira etapa, iniciei a pesquisa de campo, na qual realizei observações diretas em duas salas de aula e oito entrevistas semiestruturadas, sendo seis com as professoras e duas com as auxiliares de apoio à inclusão que trabalhavam diretamente com os alunos, como será detalhado na dissertação.

A partir da abordagem dessas questões, passarei a apresentar os capítulos que compõem esta dissertação. No primeiro, é desenvolvida uma discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista, incluindo um breve histórico desde a sua primeira descrição até a última definição apresentada no DSM-V, características do transtorno, dados epidemiológicos e teorias cognitivas que visam explicá-lo.

O segundo capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro é feito um levantamento histórico da Educação Especial e a inclusão escolar no Brasil, apontando os aspectos legais que envolvem este processo e como a legislação mudou ao longo dos anos. Logo são apresentados dados referentes à matrícula dos alunos com TEA nas escolas comuns, tanto em âmbito nacional quanto na cidade de Belo Horizonte. E no terceiro tópico deste capítulo são descritos o histórico e a estrutura da educação inclusiva na Rede Municipal de Belo Horizonte.

No terceiro capítulo, exponho uma revisão sobre as práticas educativas adotadas no decurso da escolarização dos alunos com TEA, apontadas como Práticas Baseadas em Evidências e outras metodologias e técnicas que favorecem a aprendizagem deste público à luz

da Análise do Comportamento Aplicada. Discute-se, também, a questão do serviço do mediador escolar nesse processo.

No capítulo quatro, abordo questões referentes à pesquisa desenvolvida. Nesse capítulo é apresentada a escola, os instrumentos e os sujeitos pesquisados durante a investigação de campo. No capítulo cinco são discutidos os resultados do trabalho, com a análise das observações em sala de aula e das entrevistas realizadas. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

CAPITULO 1

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PERCURSO DE UM CONCEITO

O autismo é tanto uma deficiência quanto uma diferença. Precisamos achar meios de atenuar a deficiência e, ao mesmo tempo respeitar e valorizar a diferença.

Baron Cohen

Neste capítulo são apresentados os aspectos relacionados à formulação do conceito do Transtorno do Espectro Autista, partindo de uma perspectiva histórica, desde sua primeira descrição, em 1943, até a definição mais recente de 2014. Também são discutidas questões relacionadas à etiologia do transtorno e três modelos cognitivos que tentam explicar as manifestações comportamentais no TEA.

1.1 Histórico: Das primeiras descrições ao Transtorno do Espectro Autista

A palavra *autismo* tem origem grega, *αυτο*, e significa “auto”. Foi por volta de 1910 que o psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) empregou o termo “pensamento autístico” para descrever um comportamento e uma tendência de seus pacientes adolescentes e adultos de desconectar-se das interações sociais e se relacionar exclusivamente com uma realidade interior (DONVAN; ZUCKER, 2017). Em 1916, o termo autismo fora proposto por Bleuler tendo como base a concepção freudiana de autoerotismo “cunhada, primeiramente, por Henry Havelock Eliis (1858 – 1939), retirando *eros* desta terminologia” (RAHME, 2010, p. 294).

Bleuler trabalhava principalmente com pessoas esquizofrênicas e o “autismo” era considerado uma “tendência patológica de determinados doentes em se isolar do ambiente, sintoma que descreveu em 1911 na doença mental que denominou de esquizofrenia” (SEINCMAN, 2012, p. 111)¹.

Anos depois, na década de 1940, os psiquiatras austríacos Leo Kanner (1894- 1981) e Hans Asperger (1906-1980) descreveram o autismo quase simultaneamente. Em 1943, nos Estados Unidos, Kanner publicou o artigo *Autistic disturbances of affective contact*, no qual relata: “Desde 1938, nossa atenção foi atraída por um certo número de crianças cujo estado difere tão marcada e distintamente de tudo o que foi descrito anteriormente” (KANNER, 1943/2012, p. 111).

¹ Nota da tradutora do livro de Kanner (1943/2012), Mônica Seincman (2012).

Kanner (idem), através de observações e dos extensos relatos dos pais, muitas vezes por trocas de correspondências, descreveu detalhadamente os casos de onze crianças, sendo oito meninos e três meninas. Ele colocou em evidência as particularidades dessas crianças, analisando diversas características relacionadas à interação social, comunicação, humor e comportamento, além daquelas relacionadas a costumes alimentares. Ele também fez uma descrição do perfil parental e colocou em destaque uma certa tendência a padrões.

Sobre as interações sociais, ele cita diversos exemplos, como a incapacidade de estabelecer relações de maneira esperada, com um “fechamento autístico extremo” (p.120). As crianças pareciam alheias ao que ocorria ao seu redor, pareciam não notar a presença ou a ausência dos pais, não demonstravam afeições aos familiares mais próximos ou não prestavam atenção às pessoas, dirigindo-se aos objetos.

No que diz respeito à comunicação e aos padrões de comportamentos, Kanner (1943/2012) salienta que as crianças produziam atos e falas monótonos, demonstrando obsessão pela permanência e com poucas atividades espontâneas, como nos exemplos de seu primeiro caso - Donald Triplett: “aos dois anos adquiriu a mania de girar cubos, panelas e outros objetos circulares [...] não gosta dos brinquedos móveis”; “estava feliz e ocupado em se distrair sozinho”; “ficava bem irritado quando era incitado a brincar de determinadas coisas” (p. 113).

Questões relacionadas à agressividade também aparecem em seu trabalho, com relatos de violentos acessos e explosões de raiva diante de uma mudança na rotina ou nos rituais daquelas crianças. Os distúrbios alimentares são citados em alguns casos, como a recusa em alimentar-se ou parar de ingerir determinados alimentos.

Quanto ao perfil parental, ele observou que a maioria daquelas crianças vinham de famílias extremamente inteligentes, com pais bem-sucedidos, trabalhadores e, alguns deles, com pensamentos obsessivos. Kanner (1943/2012) relata também que “raros são os pais e mães realmente calorosos” (p. 170).

Ao descrever as características e a forma com que se manifestavam, o psiquiatra assinala ser possível “perceber as diferenças individuais nos graus de seus distúrbios, nas manifestações familiares e na sua evolução ao longo dos anos” (KANNER, 1943/2012, p. 156). Todavia, mesmo considerando as diferenças individuais, consegue perceber aspectos comuns nesse grupo de crianças, como: a “incapacidade de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas desde o princípio de suas vidas” (p. 156); a dificuldade com a comunicação verbal, pois, ainda que as crianças desenvolvessem sua capacidade de falar, a linguagem não funcionava como ferramenta de comunicação; a necessidade de não serem perturbadas, com

excessiva preocupação e apego à rotina. Para Kanner (1943/2012), essas características formavam uma “síndrome” única, não descrita até aquele momento (p. 157).

Outra contribuição marcante feita pelo psiquiatra foi a diferenciação entre os sintomas apresentados por essas crianças e as pessoas consideradas esquizofrênicas, como descrito abaixo:

No autismo extremo, os traços obsessivos, a estereotipia e a ecolalia combinados estabelecem um quadro global em relação a certos fenômenos tipicamente esquizofrênicos. Para diversas crianças, aliás, em um momento ou outro, este diagnóstico foi feito. Mas apesar das semelhanças notáveis, em muitos aspectos, este estado difere de todas as outras formas conhecidas de esquizofrenia na criança. (KANNER, 1943/2012, p. 167)

Assim, “antes de Kanner a palavra – autista - referia-se a um sintoma e não a uma síndrome” (GRINKER, 2010, p. 55).

Enquanto Kanner realizava seus estudos e observações nos Estados Unidos, o psiquiatra e pediatra austríaco, Hans Asperger, em 1944, “apresenta a tese de livre docência na Faculdade de Medicina de Viena com casos atendidos na Clínica Infantil da Universidade” (DIAS, 2015, p.309). Seu artigo - *Autistic Psychopathy in Childhood* - fazia parte de sua tese de pós-graduação e nele o autor descreve a história de quatro meninos com idade entre sete e dezessete anos (DONVAN; ZUCKER, 2016, p.324).

Nessa publicação de 1944, Asperger (1944/2015) denominou de “psicopatia autista da infância” o quadro de comportamento dessas crianças, que, para ele, pareciam estar “mergulhadas em suas brincadeiras e concepções” (p. 712), com uma maneira extremamente egocêntrica, seguindo apenas os próprios desejos e interesses, sem considerar as regras ou as proibições. Em seu relato, Asperger ressalta algo comum no depoimento dos pais: “é como se estivesse sozinha no mundo” (p. 712). E, assim, a esses quatro pacientes “emocionalmente empobrecidos” faltaria a noção do quanto poderiam ferir os outros, tanto física quanto psiquicamente.

Asperger passou a sua carreira trabalhando com crianças e publicou mais de trezentos artigos, a grande maioria deles em alemão. Sendo assim e, provavelmente, em decorrência da barreira da língua, suas publicações não alcançaram abrangência nos países anglofalantes. Durante sua vida, o seu nome nunca foi muito além das fronteiras da Áustria e da Alemanha. Asperger faleceu em 1980, aos 74 anos.

Em 1981, a psiquiatra inglesa Lorna Wing publicou *Asperger's Syndrome: A Clinical Account* e o trabalho de Asperger ganhou notoriedade mundial, sendo difundido nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesse estudo, ela apresenta os quatro casos descritos por Asperger em

1944, juntamente a descrições de outros casos que ela vinha acompanhando, e “mostrou como os garotos dos dois grupos correspondiam à descrição de psicopatas autistas” (DONVAN; ZUCKER, 2016, p.326), elaborada pelo pesquisador.

É necessário ressaltar que o termo “psicopatas autistas”, utilizado por Asperger, na Alemanha equivalia à expressão “transtorno de personalidade”, distinta da referência inglesa que remetia à ideia de criminoso ou mente perturbada (DONVAN; ZUCKER, 2016, p. 323). Portanto, Wing cunha uma nova expressão: a Síndrome de Asperger, que a seu ver proporcionava uma compreensão diferenciada em relação ao termo psicopatia. Para Wing, a palavra *síndrome* poderia dar um tom mais neutro ao quadro, quando comparado ao termo *psicopatia*.

Como veremos, desde a primeira descrição, em 1943, o autismo sofreu diversas reformulações terminológicas e de critérios diagnósticos. É relevante destacar que a psiquiatria infantil, enquanto especialidade médica, somente ganhará notoriedade a partir da década de 1930 (BERCHERIE, 2001). Assim, os estudos sobre o autismo infantil começam a se desenvolver na década de 1940.

Durante os anos de 1940 e 1950, tem-se a padronização dos diagnósticos psiquiátricos através das edições do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM* (Manual Estatístico de Transtornos Mentais), organizado pela *American Psychiatric Association - APA* (Associação Americana de Psiquiatria), além do surgimento de tratamentos biológicos para as doenças psiquiátricas (GRINKER, 2010).

Em 1952 foi publicada a primeira versão do DSM e em 1968 a segunda, porém, em ambas, o autismo não aparece descrito como um distúrbio particular e sim como parte da descrição dos sintomas da esquizofrenia do tipo infantil. É em 1980, com o lançamento da terceira versão do DSM, que o autismo se diferencia da esquizofrenia, tornando-se um quadro nosológico com critérios para seu diagnóstico e recebendo o nome de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Em 1994, com a quarta edição revisada do DSM, o TID recebe um novo nome: Transtornos Globais do Desenvolvimento, que compreendem as seguintes categorias: (1) Autismo; (2) Síndrome de Asperger; (3) Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações; (4) Síndrome de Rett; e (5) Transtorno Desintegrativo da Infância. Por fim, em 2014, na quinta edição do DSM, chegamos à descrição mais recente do autismo, como Transtorno do Espectro Autista. Nessa classificação, as categorias previamente citadas (exceto a Síndrome de Rett), presentes no DSM-IV, foram absorvidas por um único diagnóstico – Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa forma de classificar o transtorno em categorias (como era feito na quarta versão do DSM) passou a gerar muitas dúvidas e dificuldades, como pela necessidade de ser feita uma escolha de diagnóstico exclusivo por uma delas. Novas pesquisas surgiram problematizando os critérios para essa divisão, e esses trabalhos indicavam a insuficiência das categorias e o fato de que as características do autismo se manifestavam de forma mais ampla. “Conclui-se então que a classificação no formato categórico era inapropriada, sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características variam ao longo de um *continuum*” (SCHMIDT, 2017, p. 223).

O DSM-V estabelece, assim, que o TEA é marcado por dois critérios, a) dificuldades persistentes na comunicação social; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Sendo que esses sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento, ou seja, no período da infância.

No que diz respeito ao primeiro critério, a pessoa deve apresentar dificuldades na comunicação, na reciprocidade social e emocional, limitação para iniciar, manter e entender relacionamentos, bem como se ajustar em diversas situações sociais. A conversação tende a ser marcada por uma redução no compartilhamento de interesses, afetos e emoções. Além de poucas trocas sociais, verifica-se a presença de dificuldades em compreender e fazer uso de gestos convencionais, ou seja, “a integração entre a comunicação verbal e não verbal tende a estar dessincronizada ou atrasada” (SCHMIDT, 2017, p. 224). São comuns as alterações no contato visual e na linguagem corporal, que ocorrem com frequência diminuída.

No segundo critério a criança deve apresentar movimentos repetitivos e estereotípias no uso de objetos ou da fala, insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões, interesses restritos que são considerados anormais em intensidade e foco, além de uma hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente (APA, 2014). “Cerca de 97% das crianças com autismo apresentam comportamentos sensoriais atípicos” (SCHMIDT, 2017, p. 225), com alterações no processamento e na integração dos estímulos sensoriais, sejam eles visuais e/ou auditivos, tátil, entre outros.

É importante destacar que as manifestações desses critérios ocorrem de forma heterogênea dentro do espectro, pois podemos observar desde manifestações de dificuldades discretas até casos mais severos que impactam na autonomia e na independência da pessoa. No espectro, há uma enorme variabilidade em termos de comportamento, cognição, desenvolvimento motor e comunicação. Desse modo, o DSM-V orienta três níveis de apoio necessário no cotidiano, distribuídos em: Nível 3: necessidade de apoio muito substancial; Nível 2: necessidade de apoio substancial; e Nível 1: necessidade de apoio. (APA, 2014).

Já na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, em sua décima versão (CID-10), o Autismo ainda é descrito como Transtorno Global do Desenvolvimento e abarca oito sub quadros, a saber: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da infância, Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros transtornos globais do desenvolvimento e os Transtornos globais não especificados do desenvolvimento².

Dessa forma, ao verificarmos a heterogeneidade existente dentro do espectro, é relevante abordar a etiologia do transtorno que evidencia os diferentes movimentos feitos no intuito de localizar a origem desse quadro. No tópico a seguir será discutido o que os estudos têm apontado em relação a essa questão.

1.2 Etiologia do TEA

O TEA é estudado há mais de sete décadas e, ao longo dessa história, diversos pesquisadores contribuíram para as distintas descrições e teorias que buscam explicar sua etiologia. Fadda e Cury (2016) realizaram, nesse sentido, uma revisão crítica de literatura sobre as possíveis causas do TEA, desde a primeira descrição em 1943 até 2015, com trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2015. A análise das pesquisadoras indica quatro principais paradigmas que pretendem circunscrever a origem do autismo: o biológico-genético, o relacional, o ambiental e o da neurodiversidade.

Nesta pesquisa consideramos o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento de etiologias múltiplas. Schmidt (2017) indica que há uma tendência em não se considerar como definitiva a determinação de agentes puramente ambientais nem genéticos, e sim uma combinação complexa entre eles. Essa perspectiva é corroborada por Lai et. al, (2014) ao indicar que o autismo não é uma condição ligada a um único gene, mas um transtorno complexo resultante de variações genéticas simultâneas em múltiplos genes, associado a uma interação genética, epigenética e fatores ambientais.

Retomando o trabalho de Fadda e Cury (2016), no paradigma biológico genético supõe-se que o TEA tenha uma origem biológica e que o desenvolvimento do autismo ocorra por mutação espontânea e/ou aleatória dos genes.

² Dados retirados do <https://www.cid10.com.br/>. Acesso em 16/10/2018.

Grande parte dos estudos que investigam essa hipótese genética na etiologia do autismo realizam pesquisas com gêmeos idênticos e fraternos, irmãos e meio-irmãos. Sadin *et al.* (2014) realizaram uma pesquisa na Suécia, entre 1986 e 2006, com mais de 2 milhões de famílias, que indica que o fator genético é responsável por 50% dos casos de autismo, sendo os outros 50% restantes decorrentes de fatores ambientais, não descritos nem identificados.

O fator biológico que compõe esse paradigma se refere mais às pesquisas que alegam alterações gerais no sistema nervoso central, tais como problemas sensoriais, no processo de simbolização (Teoria da Mente), no sistema de neurônios-espelhos e na anatomia cerebral (FADDA; CURY, 2016, p. 414).

Rogers e Dawson (2010), ao descreverem as prováveis maneiras pelas quais o autismo afeta o desenvolvimento do cérebro, sugerem uma fraca conectividade entre diferentes regiões cerebrais, principalmente aquelas que estão mais distantes umas das outras, o que contribui para explicar a grande dificuldade das pessoas com TEA em aprender a executar comportamentos de ordem mais complexa e que requerem a integração de diferentes regiões.

Além disso, as autoras (2010), ao realizarem uma revisão sobre as diferenças encontradas nos cérebros de algumas pessoas dentro do espectro, destacam alterações nas atividades do “cerebelo (atenção e motricidade), da amígdala (emoção), partes do lobo temporal (linguagem e percepção social) e córtex pré frontal (atenção, planejamento, pensamento abstrato e comportamento social)” (ROGERS; DAWSON, 2010, p. 9).

Sendo assim, em relação à anatomia cerebral, Bartoszeck e Grossi (2017) indicam evidências de danos estruturais corticais nas crianças com TEA, revelando prejuízos no envolvimento social cotidiano e na linguagem. Esses autores apontam para alterações nas estruturas do sistema límbico (sistema que regula as emoções, como raiva, agitação e memória), além de um procedimento exacerbado no hipocampo (responsável por avaliar a informação emocional).

Ainda no âmbito das investigações do campo das neurociências e do TEA, existem pesquisas sobre o sistema de neurônios-espelhos, com referência ao trabalho de Rizzolati e colegas (2006). Esses autores indicam a relação desses neurônios com a capacidade de imitar a ação de outra pessoa e, assim, aprender. “A imitação é uma capacidade fundamental durante o desenvolvimento, uma vez que por meio dela aprendemos e transmitimos habilidades, linguagem e cultura” (RIZZOLATI; FOGASSI; GALLESE, 2006). Ramachandran e Oberman (2006) concluem, em seus estudos, que o sistema de neurônios-espelhos é deficiente nas pessoas dentro do espectro.

Todavia, Rogers e Dawson (2010) ressaltam que “não existe uma diferença universalmente presente nas pessoas com autismo e apenas nelas” (p.8). Ou seja, atualmente não se considera haver um padrão no cérebro devido ao autismo. As diferenças citadas anteriormente estão presentes em grande parte das pessoas dentro do espectro e se manifestam com ampla diversidade.

Os estudos em termos de etiologia e manifestações neuronais têm avançado, mas ainda enfrentam limitações quanto aos métodos. Embora tenhamos conhecimento de áreas cerebrais que possam estar envolvidas, não há uma demarcação exata (GARCIA; MOSQUERA, 2011).

Já o paradigma relacional teve como um de seus expoentes a psicanalista Francis Tustin (1913-1990), que investigou os objetos autísticos, procurando aprofundar a compreensão sobre sua relevância para essas crianças e jovens (RAHME, 2010). A importância dos objetos é observada por vários estudiosos do autismo, de diferentes campos teóricos. Na tentativa de entender esse ponto, a psicanalista constrói a hipótese de que os objetos autísticos teriam a função de ajudar a criança a lidar com suas dificuldades internas e funcionariam como uma espécie de parte extra do corpo da própria criança, ou como parte do mundo externo que ela percebe como extensão de si mesma.

Bruno Bettelheim (1903-1990), por sua vez, entendia que o autismo era “causado por alguma situação destrutiva ocorrida durante o desenvolvimento psíquico da criança que, por consequência, a levava a rejeitar o mundo à sua volta” (FADDA; CURY, 2016, p. 414). Por pautar-se de modo significativo na relação mãe-criança para o entendimento desse processo, o pensamento do autor proliferou uma leitura sobre o autismo que conduzia a um processo de culpabilização dos pais pela sua emergência. Abordando esse aspecto, Araújo (1995) ressalta o fato de que essa visão não expressava, contudo, a totalidade de teorizações produzidas sobre o autismo no campo da psicanálise. A autora ressalta, ainda, o fato de que “os autores psicodinamicistas ingleses [...] não se prenderem a uma visão estritamente ambientalista”, aceitando, desde o início de seus trabalhos a “causação múltipla no autismo” (p. 89).

Analisando as formulações sobre o autismo no campo da psicanálise, nas últimas décadas, Pimenta (2018) destaca três elementos que podem ser considerados centrais nesse contexto: a posição da criança diante do outro, a relação estabelecida com a linguagem e o processo de constituição do corpo.

No que diz respeito ao paradigma ambiental, existem pesquisas onde se associa a causa do autismo unicamente a fatores ambientais (FADA; CURY, 2016). Essa linha de pensamento ganha força no ano de 1988 com a publicação do artigo *MMR vaccination and autism*, no qual

o médico britânico, Andrew Wakefield, relaciona a vacina tríplice MMR ao desenvolvimento do autismo (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Nessa direção, outras teorias que buscavam a causa ambiental para o TEA surgiram, como a de que o timerosal, mercúrio usado como conservante das vacinas, pudesse causar o autismo. Hoje considera-se que essa associação foi um grande equívoco e, em uma pesquisa recente, com mais de 1.2 milhões de crianças, os autores reafirmam que as vacinas não causam autismo (TAYLOR; SWERDFEGER; ESLICK, 2014).

É importante problematizar os desdobramentos que essa busca pelas causas ambientais e, conseqüentemente, pela cura do TEA podem gerar. No início dos anos 2000 houve um surto de sarampo na Inglaterra devido à insegurança dos pais quanto aos possíveis efeitos da vacina (DONVAN; ZUCKER, 2017). Além disso, houve o surgimento de tratamentos alternativos, como a quelação, uma terapia medicamentosa que tem o objetivo de eliminar o mercúrio e o chumbo presentes no organismo. A quelação pode provocar insuficiência renal, especialmente na forma intravenosa, que é a mais indicada para o autismo.

De acordo com a revisão de Fadda e Cury (2016) há, atualmente, uma compreensão dos fatores de risco em três principais grupos: agentes infecciosos (rubéola congênita e o cytomegalovírus), agentes químicos, como o uso do ácido valproico, e os agentes associativos, como o aumento da idade parental, e doenças maternas gestacionais, como o diabetes e a hipertensão.

Além desses agentes, Schmidt (2017) assinala que complicações no parto também podem ser apontadas como fatores de risco. Dados americanos do CDC³ - *Centers for Disease Control and Prevention*, indicam que a ocorrência do transtorno é mais frequente em associações com condições genéticas, como Síndrome de Down, X-Frágil ou Esclerose Tuberosa, ou outras desordens genéticas ou cromossômicas.

Ainda, é importante apresentar uma quarta perspectiva em relação ao TEA, a da neurodiversidade. Esse paradigma surge a partir das discussões que problematizam questões relativas à deficiência e à normalidade. A palavra neurodiversidade foi cunhada em 1999 pela socióloga australiana e diagnosticada com síndrome de Asperger, Judy Singer, em um texto com o sugestivo título de *Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida?* (ORTEGA, 2008). A perspectiva da neurodiversidade considera o autismo como uma diversidade da natureza humana que implica em uma mudança de visão sobre a condição humana da pessoa autista: as pessoas não têm autismo, elas são autistas.

³ <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em 25 de Agosto de 2018.

Indivíduos diagnosticados com autismo, mais especificamente as formas mais brandas do transtorno — os chamados autistas de "alto funcionamento" — frequentemente diagnosticados com a síndrome de Asperger, impulsionam esse movimento (ORTEGA, 2008). Assim, essa concepção ganha voz quando essas pessoas começam a manifestar publicamente seu posicionamento contra intervenções que busquem a cura. Alguns exemplos são os casos dos jovens Jim Sinclair e Ari Ne'eman, diagnosticados com autismo de alto funcionamento, que ganharam popularidade através de sites e blogs onde manifestam a necessidade de serviços de apoio, direitos e proteção, e não a busca pela cura como prioridade (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Para eles, o autismo não é uma doença, mas uma parte constitutiva do que eles são. Assim, o fato de procurar uma cura remete à ideia de assumir que o autismo é uma doença, o que vai na contramão da neurodiversidade que entende o autismo como um modo diverso de ver o mundo, uma "nova categoria de diferença humana" (ORTEGA, 2008; DONVAN; ZUCKER, 2017).

Outra importante personalidade na discussão e luta pelos direitos das pessoas com autismo é a professora Temple Grandin (1947). Ela foi diagnosticada com autismo na sua infância e, ao longo dos anos, com seu desenvolvimento, passou a se interessar pelo cuidado animal, proteção e manejo racional de animais vivos. Doutora em Zootecnia, tornou-se também ativista nos movimentos de defesa das pessoas com TEA. Gradin, em entrevista ao neurologista Oliver Sacks, destaca que “Se pudesse estalar os dedos e deixar de ser autista, eu não o faria - porque então não seria mais eu. O autismo faz parte do que sou” (SACKS, 2006, p. 290).

Além das investigações sobre a etiologia do TEA, outros estudos buscam explorar a relação entre as manifestações comportamentais e os modelos cognitivos do TEA. Cruz, Camargos e Facchin (2013) indicam a probabilidade de que para cada alteração comportamental possa existir uma modificação cognitiva capaz de explicar alguns sintomas do espectro, sendo três principais modelos cognitivos envolvidos nesse processo: o déficit de Teoria da Mente (ToM), Disfunções Executivas e a fraca Coerência Central (FCC), que serão brevemente explicados no tópico a seguir.

1.3 Modelos Cognitivos e TEA: Funções Executivas, Teoria da Mente e Coerência Central

As Funções Executivas (FE) podem ser definidas como:

Um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao sujeito engajar-se em comportamentos orientados a objetivos, realizando ações voluntárias, independentes, auto-organizadas e direcionadas a metas. Estas habilidades são especialmente importantes diante de situações novas ou em circunstâncias que exigem flexibilidade do comportamento para as demandas do ambiente (DIAS; MENEZES; SEABRA, 2010, p. 81).

De forma conjunta, esses processos cognitivos agrupados sob o termo “funções executivas” permitem a um indivíduo iniciar, planejar, sequenciar e monitorar seus comportamentos e cognições (GAZZANIGA *et al*, 2006).

Nesse sofisticado sistema de processos cognitivos há importantes constructos como o controle inibitório (ou inibição), o planejamento, a flexibilidade cognitiva, a fluência verbal e a memória de trabalho (ou operacional), que são fundamentais diante de situações inesperadas e para a adaptação a um ambiente em constantes mudanças.

O controle inibitório envolve a capacidade de suprimir comportamentos predominantes e automáticos em detrimento de respostas mais adequadas, funcionais ou assertivas; o planejamento envolve complexas habilidades para que o indivíduo atinja uma meta, envolvendo o monitoramento, a auto-regulação e a avaliação. A flexibilidade cognitiva é caracterizada como a destreza em transitar entre estados ou tarefas que exigem a ativação de diferentes sistemas neuronais, alternando entre diferentes pensamentos ou ações. A fluência verbal está relacionada à capacidade de produzir respostas verbais e não verbais, de acordo com regras pré-estabelecidas. E, por fim, a memória de trabalho é um sistema de armazenamento de informações temporárias que permite ao indivíduo manipular determinado volume de informação e executar uma ação (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013; CRUZ; CAMARGOS; FACCHIN, 2013).

Essas funções têm um papel muito importante na organização do indivíduo, pois, diante das diversas interações sociais, da necessidade de tomadas de decisões e em situações inesperadas, as principais habilidades cognitivas envolvidas fazem parte do sistema das Funções Executivas.

Cruz, Camargos e Facchin (2013) apontam que as pessoas com TEA têm um comprometimento relacionado aos processos que envolvem as FE, o que interfere diretamente no desenvolvimento do comportamento social, com dificuldades de planejamento, inibição de comportamentos e perseveração das respostas emitidas, ou seja, “a manutenção de uma mesma resposta diante de estímulos ou tentativas diferentes” (CAPOVILLA; ASSEF; COZZA, 2007, p.52). Sendo assim, a hipótese de disfunção executiva é apontada por alguns autores como uma abordagem que poderia explicar a sintomatologia do autismo (OZONOFF; MCEVOY, 2008).

As dificuldades nesse âmbito poderiam justificar comprometimentos na interação social, na comunicação e nos comportamentos estereotipados e repetitivos presentes no TEA (CZERMAINSKI, 2012).

Czermainski, Bosa, Salles (2013) realizaram uma revisão sistemática dos estudos entre 2001 e 2011 envolvendo a avaliação das Funções Executivas e o TEA, que indica a presença de dificuldades em vários aspectos do controle executivo. Entretanto, como o TEA pode ser considerado uma condição muito heterogênea, é necessário investigar quais constructos apresentariam prejuízo.

Como resultado dos nove trabalhos analisados pelas autoras (2013) em todos os estudos que avaliaram o controle inibitório, encontrou-se desempenho inferior quando comparado ao grupo de controle. Prejuízos no planejamento foram apontados em 83% desses estudos. Dificuldades de flexibilidade cognitiva foram indicadas em apenas dois e flexibilidade cognitiva preservada, em um estudo. A fluência verbal foi considerada prejudicada em um estudo e apontada como preservada em outro. E, em relação à memória de trabalho, os resultados também foram discrepantes, evidenciando prejuízos em um estudo e memória preservada em dois.

As diferenças apresentadas pelos grupos investigados nos chamam atenção para a diversidade e complexidade do funcionamento intelectual e do perfil cognitivo encontrado dentro do TEA (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013). Além disso, as autoras (2013) sublinham alguns fatores que podem contribuir para essa divergência, como: o tamanho da amostra, os instrumentos para avaliação das FE (delineamento da pesquisa), o quociente intelectual, a faixa etária e níveis socioeconômicos dos participantes. As autoras destacam, ainda, a presença de várias definições de FE, a falta de consenso na literatura especializada e a maturidade adquirida ao longo dos anos, que permite um processo de maturação das FE, atingindo sua potencialidade somente na idade adulta.

Assim, as pesquisadoras identificaram tanto componentes executivos intactos no TEA, quanto pesquisas que apontam para a progressão típica e atípica das FE nessa condição. Assinalaram, também, que apesar das evidências quanto às disfunções executivas no espectro, esses estudos ainda não são consistentes.

A Teoria da Mente ou ToM, sigla inglesa (*Theory of Mind*) é um importante modelo cognitivo que vem sendo estudado nos últimos anos e tenta explicar os comprometimentos sociais nas pessoas com TEA. A ToM é definida como “a capacidade de identificar os próprios estados mentais, bem como atribuir estados mentais às outras pessoas, e com base nisso, prever o comportamento do outro” (BARBOSA; ANDRADE, 2018, p.111). Um dos pioneiros nos

estudos sobre a relação da ToM e o autismo foi Baron-Cohen, ao lado de Frith e Leslie, que em 1985 publicaram um artigo intitulado de *Does the Autistic Child Have a Theory of Mind?*

Desde seu experimento, na década de 1980, usando bonecas para avaliar a capacidade das crianças com e sem TEA em perceber e distinguir diferentes estados mentais, além de fazer inferências sobre os pensamentos de outra pessoa, muitos estudos foram desenvolvidos. Hoje se considera que a ToM tem um desenvolvimento complexo e que, para uma pessoa desenvolvê-la, precisa ser capaz de fazer uma representação mental de uma outra representação. Por exemplo, primeiro a criança precisa representar na sua mente o mundo exatamente como ela o vê. Ou seja, se a criança vê um carro de brinquedo, ela brinca a partir dessa perspectiva. Mas, ao longo do desenvolvimento, espera-se que a criança realize um segundo nível de representação, uma representação distorcida do mundo, como pegar uma caneta e fingir que é um microfone. A essa habilidade dá-se o nome de metarrepresentação.

Tal competência é fundamental para que a criança possa representar mentalmente os estados mentais de outras pessoas e compará-los com seus próprios, identificando que podem ser diferentes (BARBOSA; ANDRADE, 2018).

Perceber e inferir os pensamentos das outras pessoas é crucial na interação, pois, a partir dessas inferências, norteamos nosso comportamento de acordo com o que percebemos no outro. As pessoas com déficit de ToM têm dificuldade de perceber sentimentos e interesses, confortar colegas, ser cooperativo; têm dificuldades em adequar o comportamento em relação à expressão facial da outra pessoa, além de uma dificuldade em expressar o afeto (BARBOSA; ANDRADE, 2018; CRUZ; CAMARGOS; FACCHIN, 2013). Logo, os déficits em ToM podem se manifestar como:

[...] dificuldade em levar em conta o que as pessoas sabem, em reconhecer a intenção do outro, em perceber o nível de interesse da outra pessoa no assunto, em antecipar o que a outra pessoa poderá pensar sobre as suas atitudes, em compreender os erros de outras pessoas e em compreender as regras sociais subentendidas (CRUZ; CAMARGOS; FACCHIN, 2013, p.164)

Para os indivíduos dentro do espectro, essas complexas habilidades que envolvem o processo de interação social estariam comprometidas, explicando, em partes, as dificuldades na comunicação, nas trocas sociais e nos relacionamentos com o outro.

O terceiro modelo cognitivo se refere à Fraca Coerência Central (FCC). Essa teoria foi proposta pela psicóloga alemã, Uta Frith, há mais de 20 anos. Frith trabalhava com suas alunas e desenvolveu esse modelo ao “perceber em seus experimentos que os indivíduos com autismo apresentavam capacidades superiores de reconhecer e manipular partes de padrões e sistemas, porém menos talento para enxergar como as partes interagem como um todo” (DONVAN;

ZUCKER, 2016, p.308). Ou seja, as pessoas que participaram de sua pesquisa eram mais fracas em termos de pensamento em conjunto, mas podiam ser ótimas em identificar detalhes.

Assim, a Coerência Central se refere ao estilo de processamento e integração da informação que pode ocorrer no sentido do global para o particular (forte coerência central) ou no sentido inverso, partindo dos detalhes, que muitas vezes faz perder o sentido global (fraca coerência central).

Esse estilo de processamento visual tem implicações em situações cotidianas e também abrange aspectos verbais. Por exemplo, uma pessoa com uma fraca coerência central tem dificuldades em compreender e fazer inferências sobre o que está acontecendo, pois poderá apresentar dificuldade em reunir as informações do ambiente. Ela poderá ter dificuldade em selecionar o que é importante no contexto e assim regular seu comportamento diante de determinada situação. Pode apresentar dificuldade na interpretação de metáforas ou textos, por não conseguir fazer uma leitura global, mas sim, se atentar a determinada parte da mensagem.

Entretanto, é importante ressaltar que ter uma forte ou fraca CC pode trazer vantagens e desvantagens (CRUZ; CAMARGOS; FACCHIN, 2013), dependendo da situação. Ter foco nos detalhes pode ser fundamental em trabalhos que exigem precisão, mas pode ser um dificultador em termos de captação das informações cruciais do ambiente a partir de uma leitura global e da organização do indivíduo diante disso. É interessante notar, desse modo, que em avaliações neuropsicológicas as pessoas com TEA geralmente apresentam um resultado superior ao das pessoas neurotípicas em testes que avaliam o aspecto visual, tendo em vista o seu estilo de processamento das informações. Grandin (2015) resalta que pessoas com autismo também se saem melhor nos testes de figuras ocultas, provavelmente pelo fato desses testes envolverem mais tarefas visuais e menos tarefas semânticas.

Esses três modelos cognitivos são independentes, mas complementares e interativos (HAPPÉ; RONALD, 2008). Nesse sentido, vale sublinhar que nenhuma das três teorias é capaz de explicar inteiramente como é o processo cognitivo das pessoas com TEA, mas elucidam e explicam alguns dos sintomas. É preciso considerar, ainda, a heterogeneidade presente nas pessoas dentro do espectro para conseguir compreendê-lo.

Outro fator que contribui para esta ampla variedade está relacionado à ocorrência ou não de comorbidades, como por exemplo, a epilepsia, a macrocefalia, os distúrbios auditivos, o transtorno de atenção e hiperatividade, o transtorno bipolar e as síndromes genéticas, como a síndrome do X- Frágil (MOREIRA, 2012).

Bianchini e Souza (2014) indicam que as comorbidades mais comuns encontradas na revisão de literatura, em que foram analisados 449 artigos, foram a epilepsia, o distúrbio do

sono, o transtorno de atenção e hiperatividade, a ansiedade e a deficiência intelectual (DI), com destaque para a DI, que foi a comorbidade mais encontrada nos estudos.

Avançando nessa discussão, ao analisar os dados epidemiológicos, é possível perceber o aumento do número de pessoas diagnosticadas no espectro ao longo dos anos. De acordo com o relatório norte-americano, *Centers for Disease Control and Prevention/USA* (2018), os últimos dados epidemiológicos, referentes a 2014, indicam que a prevalência do TEA é de um a cada 59 crianças⁴, sendo que em 2012 a referência era de um a cada 68, e em 2000 de um a cada 150 crianças. As estatísticas indicam que o TEA é quatro vezes mais comum em meninos do que meninas e está presente em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos⁵

No Brasil não temos pesquisas que sistematizam os dados dessa maneira. Um único estudo piloto de Paula, Ribeiro, Fombone, e Mercadante (2011), encontrou uma prevalência do TEA em 0,3% em uma amostra de 1470 crianças de 7 a 12 anos de idade.

O aumento do número de pessoas diagnosticadas com TEA, como apontam os dados epidemiológicos internacionais, têm sido acompanhado pelos avanços em termos de investimento em pesquisa, diagnóstico e intervenção precoce. Do mesmo modo, verifica-se também o crescente número de matrícula desse público na escola regular, fato que desafia a dinâmica cotidiana da escola.

Por outro lado, as pesquisas sobre educação inclusiva e metodologias de ensino para esse público não caminham no mesmo ritmo, avançando lentamente. Como indicam trabalhos de Schmidt (2017) e Reichow (2016), há uma escassez de estudos sobre o tema no campo educacional.

Dessa maneira, no capítulo seguinte, serão abordadas questões que englobam a educação inclusiva, a busca de uma educação para todos, bem como o processo de inserção dos alunos com TEA na escola regular.

⁴ Disponível em <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>> Acessado em: 05/05/2018.

⁵ Idem à nota anterior.

CAPÍTULO 2

TEA E INCLUSÃO ESCOLAR: OS (DES)CAMINHOS DE UM PROJETO DE ENSINO PARA TODOS

Neste capítulo discute-se, primeiramente, elementos do percurso de estabelecimento da Educação Especial no Brasil, contextualizando a escolarização das pessoas com deficiência a partir de um referencial histórico, bem como realizando uma análise das principais políticas educacionais envolvidas nesse processo, desde 1961, com a Lei 4.024, até 2015, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146. Em um segundo momento, ressalta-se alguns aspectos relacionados à inclusão dos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, e, posteriormente, serão abordados elementos referentes à Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

2.1 O percurso de constituição da Educação Especial no Brasil

Kassar (2012) indica que discutir e problematizar os caminhos da inclusão no Brasil “[...] implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos da nossa história: a desigualdade e a diversidade” (p. 835). A forma extremamente desigual como o Brasil foi constituído, a diversidade étnica da população e as características da organização social fizeram com que o país passasse a conviver com várias questões que impactam diretamente a vida de crianças e jovens brasileiros (KASSAR, 2012), o que deve ser considerado na abordagem sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

Com o fim do regime escravocrata, muitas famílias passaram a sobreviver, nas grandes cidades, sem acesso às condições mínimas de saúde, alimentação, educação e trabalho. Na República havia um grande contingente de brasileiros considerados iletrados, adultos e crianças provenientes das camadas pobres, desempregados, que não se encaixavam aos olhos da elite e eram por ela tidos como marginais. Kassar (2012) nos adverte para o fato de que nessa parcela da população se encontravam, também, as pessoas com deficiências. Em relação às crianças com dificuldades mais graves, cabia aos médicos os primeiros estudos, uma vez que “a concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma doença” (MENDES, 2010, p. 95).

Durante o século XX, foi possível observar a ampliação gradual do atendimento educacional oferecido no país, tanto em relação ao número de matrículas, quanto ao tempo de escolarização (KASSAR, 2012). Porém, tratava-se de um sistema dualista, no qual a elite, e

grande parcela da classe média, tinham acesso à educação, no entanto as classes populares não possuíam esse direito (MENDES, 2010).

Para o público da Educação Especial, o acesso à escolarização percorreu outros caminhos. Marcada por uma história de exclusão, as iniciativas de educação para esse público no Brasil podem ser encontradas desde o século XIX, contudo, eram caracterizadas por ações isoladas e em acordo com a tendência da época que previa uma escolarização para essas pessoas fora do sistema de educação geral, concentrada em instituições residenciais e em hospitais (MENDES, 2006).

Segundo Mazzota (2005), diversas eram, então, as expressões empregadas para referir-se ao atendimento educacional dirigido a esse público: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Curativa, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, entre outros. Somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1970 é que a inserção da “educação de deficientes” ocorreu na política educacional brasileira.

Para Mazzota (2005), entre 1854 e 1956, a educação das pessoas com deficiência foi marcada por iniciativas oficiais, particulares e isoladas, e do ano de 1957 em diante, é possível perceber iniciativas oficiais de âmbito nacional. No período de 1854 a 1956, ocorreu a criação do Imperial Instituto para Meninos Cegos (1854) que, em 1891, passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant. Posteriormente, em 1857, houve a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1957 foi designado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No início do século XX, com a publicação de trabalhos científicos que se preocupavam com a educação dos doentes mentais, pôde-se depreender um aumento do interesse da sociedade pela questão da educação das pessoas com deficiência, que, como dito anteriormente, era uma atribuição da área da saúde. Com o passar dos anos, institutos, sociedades e associações foram criadas, principalmente por iniciativa da sociedade civil, com o objetivo de acolher e educar pessoas com deficiência. Um grande exemplo foi a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, fundada em 1954 e, anos mais tarde, a APAE de São Paulo, criada em 1961.

Entretanto, essas instituições filantrópicas se estabeleceram a partir de uma visão assistencialista e de uma perspectiva médica sobre a deficiência, por meio da qual era considerada uma doença crônica, fazendo com que se concebesssem poucas perspectivas de desenvolvimento social ou acadêmico para esses indivíduos (GLAT; BLANCO; REDIG, 2015). Esse percurso contribuiu para a emergência de atitudes de proteção e amparo voltadas para essas pessoas, mas sem a oferta de apoio que permitisse o desenvolvimento da sua autonomia, independência e aprendizagem acadêmica.

A partir do trabalho pioneiro de Helena Antipoff, com a fundação das Sociedades Pestalozzi, “as instituições especializadas filantrópicas foram se tornando campo de experimentação científica das novas técnicas e procedimentos psicoeducacionais” (GLAT; BLANCO; REDIG, 2015, p. 101), e se constituindo como um espaço de identificação para os profissionais e familiares na luta por melhores condições de vida para as pessoas com deficiência.

Como ressalta Kassar (2011a), pais e profissionais de pessoas com deficiência passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado, ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira. Essas associações passam, então, a ocupar as lacunas do estado no campo da Educação Especial (SILVA, 1995). Kassar (2013) destaca, a esse propósito, que a presença pontual do poder público na oferta de serviços a essa população fez com que se constituísse uma rede de atendimento especializado privado no Brasil, de cunho assistencial, ao longo do século XX. Assim, a Educação Especial brasileira foi se organizando através da ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencialista (KASSAR, 2011b).

A princípio, o Governo Federal realizou ações destinadas as pessoas com deficiência, como a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), que dois anos depois passou a ser Campanha Nacional de Educação De Cegos, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). Essas iniciativas federais se estabeleceram com o objetivo de proporcionar atendimento educacional, reabilitação e assistência para as pessoas com deficiência, porém, foram estruturadas e dirigidas por diversos profissionais como médicos e professores (MAZZOTA, 2005).

De acordo com Mendes (2010), o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas a partir de 1958. Coelho (2003), por sua vez, ressalta que o “sistema de campanhas constituiu em alternativa encontrada pela Administração Pública para o atendimento oficial ao público da Educação Especial, em uma estratégia que envolvesse todo o território nacional” (p. 29).

Em 1961, foi promulgada a Lei N. 4024, no governo de João Goulart, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo então a primeira LDB. Nesse documento, fica estabelecido, no artigo de número 88, sobre a educação dos excepcionais, que, *quando possível*, deveria fazer parte do sistema educacional geral, com o objetivo de integrá-los na comunidade. O artigo 89 declara que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes

públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Posteriormente, em 1973, a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas. E, com a contribuição do norte-americano James Gallagher, especialista em Educação Especial, juntamente com os movimentos locais, foi criado “no Ministério da Educação e Cultura um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP” (MAZZOTA, 2005, p. 55). O órgão contava com financiamento próprio e autonomia administrativa, e tinha como função promover, expandir e melhorar o atendimento ao excepcional em todo o território nacional (MAZZOTA, 2005). Para Ferreira e Glat (2003), a criação do CENESP pode ser considerada um marco na história da Educação Especial (EE), uma vez que representa a inserção da EE no sistema público educacional brasileiro.

Dessa maneira, é possível perceber que as instituições filantrópicas tiveram um papel importante na constituição da área da Educação Especial no Brasil, uma vez que contribuíram para a implementação de ações, produção de conhecimento e espaço de pertencimento social (GLAT; BLANCO; REDIG, 2015). Por outro lado, na compreensão de Kassir (2013), como indicado acima, esse protagonismo ocorreu em decorrência da ausência do poder público na oferta de atendimento especializado para esse grupo.

Em 1971, no governo de Emílio Garrastazu Médici, durante o período da ditadura militar, é sancionada a Lei N. 5692, Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, que, em seu capítulo um, 9º parágrafo, indica que o tratamento especial, em acordo com o Conselho de Educação, deveria ser adotado para os alunos com deficiências mentais ou físicas, em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e, também, para os alunos superdotados.

Em 1986, o CENESP foi extinto dando lugar à Secretaria de Educação Especial-SESPE, sendo transferido do Rio de Janeiro, onde sempre estivera localizado, para Brasília, a nova capital do país

Como ressalta Mazzotta (2005), a transferência para Brasília resultou na nomeação do Secretário de Educação Especial, Rômulo Galvão de Carvalho, professor universitário, advogado e ex-deputado federal da Bahia, que não tivera experiência com a Educação Especial. O autor destaca, assim, que “a transferência [...] parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha poder político sobre a educação especial” (MAZZOTA, 2005, p. 59).

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil estabelece o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, à igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola, e à garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O atendimento educacional especializado consta no artigo 208 da Constituição e é considerado dever do Estado, devendo ser disponível em caráter preferencial na rede regular de ensino.

Segundo Salheb e Silva (2017), a expressão portador de deficiência, empregada no documento, vem mais uma vez fortalecer a possibilidade de algo que pode ser tratado e curado, evidenciando a perspectiva médica na abordagem dirigida às pessoas com deficiência.

Entretanto, ainda que sob um viés médico, é possível perceber que após a promulgação da Constituição, o termo deficiência passa a estar mais presente na legislação brasileira.

Estabelecendo um paralelo com o âmbito internacional, verifica-se que a discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência também estava se ampliando nesse contexto e importantes movimentos voltados para a promoção de uma educação mais igualitária começavam a emergir, problematizando as formas de atendimento ofertadas para a população. Nesse sentido, é realizada em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, que origina a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Neste mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei N. 8.069/1990 - foi publicado Brasil, dispondo no artigo 5º que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou por omissão aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990). Além disso, o documento assegura alguns direitos como atendimento especializado e prioridade de tramitação nos processos de adoção, para as crianças e adolescentes com deficiência.

Em 1994 ocorreu, em Salamanca (Espanha), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a promulgação da Declaração de Salamanca, sobre Princípios e Políticas práticas na área das necessidades educativas especiais. Esse documento fortalece a perspectiva da Educação Inclusiva, ampliando esse conceito e não se limitando somente à Educação Especial, mas sim apontando para a necessidade de universalização da educação. Dois anos depois, é implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N. 9.394/96, que será descrita mais adiante.

Dessa maneira, a história da Educação Especial (EE) no Brasil acompanha, de certa forma, a história da Educação Especial no plano mundial. Como aponta Beyer (2005), no cenário internacional, a EE teve seu percurso marcado por quatro momentos históricos

importantes: exclusão, atendimento especializado, integração e inclusão. Assim, conhecer esse processo é relevante para analisar a situação das pessoas com deficiência em relação à inserção social e educacional. Como reflete Rodrigues (2013): “Conhecer essa trajetória é fundamental para entender as percepções que ainda estão presentes nas relações sociais com as pessoas que apresentam deficiência e para refletir [...] nas possibilidades de acesso ao conhecimento” (p. 26).

Ao retomar o percurso da legislação no âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9.394/96, apresenta um capítulo dedicado à Educação Especial, o de número V. No artigo 58, explicita-se o entendimento da Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013)⁶. O texto orienta ainda, que, quando necessário, o serviço de apoio especializado é considerado um direito dos educandos na escola regular.

O fato de a LDBEN apresentar um capítulo dedicado à Educação Especial, pode ser considerado um avanço, pois a área ganha maior visibilidade e objetividade na legislação. No entanto, é necessário problematizar o uso do termo *preferencialmente*, empregado no documento. Carvalho (1997) discute essa questão destacando que o uso do termo permite inferir a possibilidade de escolha entre o atendimento educacional segregado e o ensino regular.

Outro ponto discutido por Carvalho (1997), em relação à LDBEN N. 9.394/96, diz respeito à estrutura do ensino caso a preferência seja pelo ensino regular nas classes especiais. Uma vez que a legislação não esclarece questões relacionadas ao tempo e à frequência do aluno nas classes especiais, não fica claro se ele permaneceria nesse atendimento o dia todo ou parte do dia, se deveria frequentar as classes todos os dias ou alguns dias da semana. A localização das classes também não é especificada, segundo a autora (1997), gerando dúvidas sobre onde ocorreriam essas aulas, se as classes seriam anexas às escolas ou se funcionariam dentro das unidades de ensino; se os alunos da escola, de uma forma geral, poderiam ter acesso a esse ambiente, ou se essas classes seriam mais um espaço de segregação. A problematização dessas questões é fundamental para se alcançar avanços nas modalidades de ensino ofertadas aos alunos com deficiência.

Nos anos 2000, com o intuito de caminhar na perspectiva da educação inclusiva, somadas à pressão internacional e da sociedade civil, novas políticas começam a se estabelecer no Brasil. O país se tornou signatário, então, de importantes documentos, como a Declaração

⁶ Redação dada pela Lei N. 12.796. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessada em 09/08/2017.

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala (2001); e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), o que indica a concordância do país com o conteúdo e as proposições desses acordos, incorporando a perspectiva inclusiva na orientação de suas políticas educacionais.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) anuncia como propósito, em seu primeiro artigo: “Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, p. 26).

Dois anos depois da Convenção de 2006, temos a publicização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008), documento que será apresentado de forma detalhada mais à frente. O lançamento do documento indica a proximidade entre os movimentos internacionais na área da Educação Inclusiva e a definição das políticas no Brasil.

Mel Ainscow, consultor da UNESCO, e Tony Booht (2011) ressaltam que a Inclusão está relacionada a uma participação democrática, não se restringindo apenas ao âmbito da educação. Os autores assinalam também que a questão da inclusão não se refere unicamente a “um aspecto da educação relacionada a um grupo particular de crianças” (p. 20), mas sim a uma ampliação da participação de todas as crianças e dos adultos (professores, família, outros profissionais) na sociedade, com o intuito de superar a exclusão social e promover a participação de todos.

Segundo os autores (2011), a inclusão engloba o apoio dado às escolas, a fim de que essas se tornem mais responsivas à diversidade, às experiências, aos conhecimentos e às competências dos alunos. Nessa perspectiva, ressaltam que as mudanças acontecem na medida em que valores inclusivos são colocados em prática; destacando o respeito pela diversidade, a participação, a igualdade, os vínculos comunitários e a sustentabilidade como fatores fundamentais para o estabelecimento de estruturas e processos inclusivos nas escolas.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1996) indicam que os benefícios de uma estrutura inclusiva são múltiplos para todos que fazem parte desse processo – professores, alunos e sociedade, em geral. Os autores indicam que as “crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprender umas com as outras e que [...] conquistam habilidades e valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos cidadãos”. (p. 22)

Todavia, ainda que a legislação brasileira caminhe na mesma direção das políticas e acordos internacionais, o cenário nacional tem um histórico e especificidades que diferem do contexto internacional. Mendes (2006) enfatiza, assim, a necessidade de ultrapassarmos os argumentos ideológicos e o romantismo, para que não seja produzido “sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar” (p.401). A autora (idem) problematiza a construção de um cenário inclusivo em um país marcado por tamanha desigualdade, como ressaltado por Kassir (2012). Nesse sentido, Mendes (2006) assinala que o futuro da inclusão no Brasil depende de um trabalho coletivo entre políticos, pesquisadores, famílias e pessoas com deficiência.

Sendo assim, percebe-se que, em termos de educação inclusiva, a legislação brasileira com influência dos movimentos internacionais, dos movimentos das pessoas com deficiência e seus familiares, e por iniciativa do poder público, continuou se remodelando.

No campo da Educação Especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) tem como objetivo proporcionar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades e/ou superdotação nas escolas regulares” (p. 10). Além da definição do público alvo da Educação Especial (PAEE), o documento destaca as seguintes orientações:

(1) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; (2) Atendimento Educacional Especializado; (3) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; (4) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; (5) Participação da família e da comunidade; (6) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação; (7) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A PNEEPEI explicita a necessidade da articulação família – escola – comunidade, bem como a existência de processos de formação continuada que favoreçam a construção de uma educação inclusiva.

O acesso ao Atendimento Educacional Especializado ocupa uma posição relevante na PNEEPEI. De acordo com o documento, o AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). As atividades realizadas no AEE são compostas por programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, e tecnologia assistiva, elaboradas e praticadas por profissionais capacitados para tal. Segundo o

documento (2008), o AEE deve acontecer de maneira articulada com a proposta pedagógica do ensino comum e “acompanhado por instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados” (p. 12). A frequência ao atendimento educacional especializado é complementar ou suplementar à escolarização, não podendo substituir o acesso à escola comum.

Finalizando este breve levantamento da legislação educacional brasileira, e dos marcos internacionais, é importante ressaltar que outras duas leis se destacam nesse percurso: a Lei N. 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei N. 13.146, de 2015, Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que serão detalhadas a seguir.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) faz parte do Público Alvo da Educação Especial sob a nomeação de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Especificamente sobre esse público, em 2012 é sancionada a Lei N. 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana.⁷ Ela foi regulamentada pelo decreto N. 8.368/2014. Além disso, a Nota Técnica N. 24/ 2013/ MEC/ SECADI/ DPEE, orienta os Sistemas de Ensino para a sua implementação.

A Lei Berenice Piana garante o acesso à educação com a aplicação de multas ou até perda do cargo para gestores escolares (ou autoridade competente) que recusarem a matrícula do aluno com TEA. No artigo 2º, inciso VII, é expressa a necessidade de incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados para o atendimento das pessoas com TEA.

A Lei apresenta, em parágrafo único, a menção de que: “Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhamento especializado” (BRASIL, 2012). O Decreto N. 8.368/2014 especifica estes tipos de necessidades como sendo “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais”. E na Nota Técnica N. 24/2013, fica claro que este deve ser um serviço não substitutivo à escolarização ou ao AEE, mas sim, articulado a esses setores. O documento assinala, ainda, que o apoio precisa ser periodicamente avaliado pela escola e pela família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.

⁷ Berenice Piana é brasileira, mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista e ativista na luta pelos direitos das pessoas com TEA. É coautora da lei 12.764, que se tornou o primeiro caso de sucesso no senado como legislação participativa.

Na Nota Técnica N. 24/2013 são descritas diversas orientações sobre o acesso à escolarização e à formação dos profissionais, dentre as quais podemos citar:

- Superação do foco de trabalho nas estereotipias, para oferecer um processo de significação da experiência escolar;
- Mediação pedagógica no processo de aprendizagem;
- Organização das atividades escolares compartilhada com os outros alunos, evitando o estabelecimento de rituais inadequados;
- Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem, proporcionando autonomia e desenvolvimento das relações sociais;
- Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica;
- Interlocução com a família e com a área clínica, quando o estudante estiver submetido ao tratamento terapêutico.
- Planejamento e organização do atendimento educacional especializado de acordo com as características individuais de cada estudante.

Dessa maneira, é possível verificar uma superação da ideia de que oferecer apenas cuidado e assistência promove a independência e o aprendizado acadêmico para as pessoas com TEA. É preciso ir além e proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem para que alcancem cada vez mais autonomia.

Assim, como citado na Nota N. 24/2013, o estabelecimento de estratégias individualizadas e flexíveis no processo de avaliação pedagógica é uma maneira de valorizar o empenho do próprio aluno, sem compará-lo de modo restrito com o restante da turma. O diálogo com a família e com a equipe clínica que acompanha o aluno, quando existente, também é fundamental no processo de inclusão, pois a condução do trabalho de forma integrada e alinhada favorece o desenvolvimento da pessoa com TEA, proporciona mais segurança aos pais e profissionais, além de oferecer melhores condições para a continuidade do trabalho que está sendo realizado.

Em relação ao respeito às diferenças e à eliminação das barreiras no processo de inclusão, propõe-se mudar o foco do trabalho para a superação das estereotipias, a fim de oferecer um processo de significação da experiência escolar. Como já foi dito no primeiro capítulo, os alunos com TEA demonstram especificidades que precisam ser respeitadas e a escola, dentre suas várias funções, deve oferecer a esse alunado, possibilidades de ampliar seu repertório de comunicação, brincadeiras, interesses e convívio social.

Por fim, em 2015, o movimento de afirmação de direitos das pessoas com deficiência atuou na formulação e na consolidação da Lei N. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No capítulo IV, referente ao direito à educação, fica assegurado que essa deverá ocorrer em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, uma série de outras garantias são destacadas, como o “aprimoramento dos sistemas educacionais, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem” (BRASIL, 2015) e a eliminação das barreiras para a promoção de uma inclusão plena.

Os incisos X, XI e XVII do artigo 28 da Lei N. 13.146 garantem, respectivamente: a adoção de práticas pedagógicas inclusivas no processo de formação inicial e continuada dos professores; e formação dos professores para o AEE, tradutores, intérpretes de Libras, e guias intérpretes, bem como a oferta de profissionais de apoio escolar. Sobre o direito ao acompanhamento desse profissional, o capítulo primeiro, artigo terceiro, especifica suas funções:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Verifica-se, então, uma maior clareza nessa Lei acerca da definição da função a ser desempenhada pelo profissional de apoio escolar, com a descrição do papel desse profissional no contexto escolar. Por outro lado, o Estatuto não define quais são os critérios para sua formação e/ou atuação, abrindo um leque de possibilidades na oferta desse serviço, com profissionais pouco capacitados ou estagiários.

É possível identificar avanços graduais na história da escolarização das pessoas com deficiência, nas últimas décadas. Contudo, verifica-se ainda, no debate atual sobre a Educação Inclusiva, o desafio de encontrar alternativas que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos no sistema de ensino regular brasileiro. Como assinala Mantoan (2003), “Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminatórias” (p. 16).

No quadro abaixo é apresentada uma síntese do percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil e três importantes movimentos internacionais, já citados neste capítulo.

Quadro 1: Marcos da Educação Especial e da inclusão escolar na Legislação Brasileira

Ano	Acontecimento/ Legislação
1854	Criação do Imperial Instituto para Meninos Cegos
1857	Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
1891	O Imperial Instituto para Meninos Cegos passa a ser denominado de Instituto Benjamim Constant
1935	Criação do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais
1948	Criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro
1957	O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passa a ser designado Instituto Nacional de Educação de Surdos
1954	Fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro
1961	Fundação da APAE em São Paulo
1957	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
1958	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão
1960	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
1961	Promulgação da Lei N. 4.014 – Primeira Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1973	Fundação do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, no Rio de Janeiro
1971	Promulgação da Lei N. 5692, Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau
1986	Extinção do CENESP e fundação da Secretaria de Educação Especial-SESPE, em Brasília
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei N. 8.069/1990
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jontiem (Tailândia)
1994	Conferência Mundial Sobre Educação Especial, em Salamanca (Espanha)
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9.394/96
2001	Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N. 10.172/2001
2003	Governo Federal lança o programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
2006	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI
2012	Promulgação da Lei N. 12.764, Lei Berenice Piana
2015	Promulgação da Lei N. 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência

Fonte: Compilação realizada pela autora.

A escola inclusiva, de acordo com o que foi estabelecido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004), “é aquela que garante a qualidade do ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (p. 7). Porém, considerando análises produzidas por pesquisadores do campo da educação, como, dentre outros, Mazzota (2005), Mendes (2006) Kassar, (2012), Michels e Garcia (2014), constata-se que ainda há muito a ser feito para que o sistema de ensino brasileiro concretize a perspectiva de uma Educação Inclusiva.

No próximo item serão apresentados alguns estudos que investigam o processo de inclusão dos alunos com TEA e que permitem destacar as práticas pedagógicas e a concepção dos professores, bem como os desafios encontrados nesse cenário.

2.2 Transtorno do Espectro Autista e Educação Inclusiva

No primeiro capítulo, descreveu-se o Transtorno do Espectro Autista, assim como as singularidades das pessoas que se encontram dentro do espectro. Aspectos relacionados aos estilos cognitivos, às diferentes formas de processamento dos estímulos sensoriais e das informações do ambiente, da intensidade com que os sintomas podem se manifestar, bem como a presença ou não de comorbidades, foram abordados, demonstrando como essas questões contribuem para uma manifestação marcada pela heterogeneidade.

Assim, durante o processo de escolarização, é fundamental considerar a presença de alunos com diferentes tipos de desenvolvimento e tempos diferenciados para a aquisição de conhecimento, fatores que levantam a necessidade e o desafio de se elaborar e planejar estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e garantam a escolarização (BRAUN; MARIN, 2013).

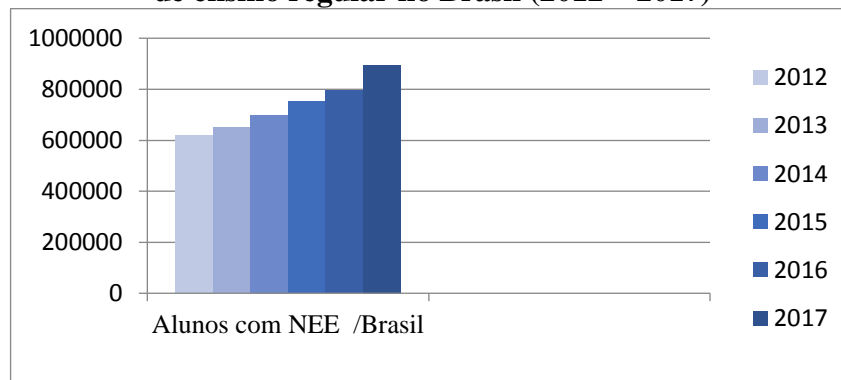
No campo educacional, o processo de ensino e aprendizado dos alunos diagnosticados com TEA precisa passar por modificações, adaptações e flexibilizações quando o objetivo é oferecer a esse público acesso, permanência e aprendizagem em seu percurso escolar.

Os dados da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), indicam que, de 1998 até 2006 houve um aumento de 640% de matrículas em escolas regulares/classes comuns, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 (Brasil, 2008).

Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apontam que o número de matrículas continuou aumentando, apresentando em 2015 um total de 750.983 alunos. No ano seguinte, em 2016, foram registradas 796.486 matrículas de alunos com deficiência, TGDs⁸ e/ou altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, o que representa um aumento de 6%. No gráfico abaixo é possível acompanhar esse crescimento:

⁸ Os dados do Censo Escolar/INEP têm como referência a Classificação Internacional de Doenças de 2010 (CID-10). Nesse caso, o TEA aparece descrito como TGD/ Autismo e TGD/ Asperger.

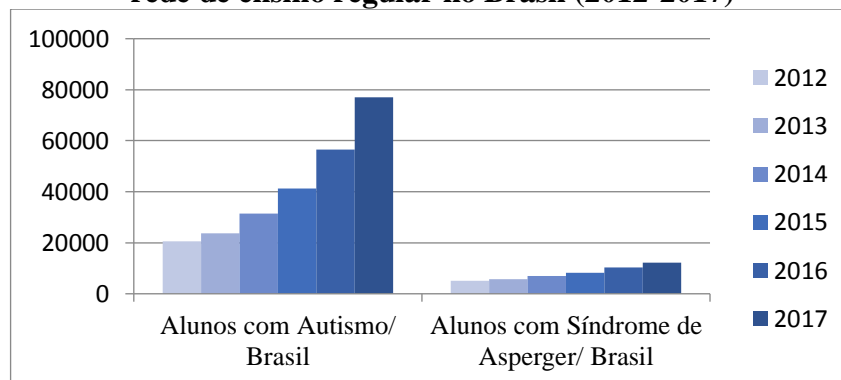
Gráfico 1: Número de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial na rede de ensino regular no Brasil (2012 – 2017)



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (2012-2017)/INEP

Em relação aos alunos com TEA, essa estatística também vem crescendo. Do ano de 2012 para 2016 o número de matrículas de alunos com TGD/Autismo cresceu 175,8%, e dos alunos com TGD/ Síndrome de Asperger, nesse mesmo período, aumentou 102%, segundo dados do INEP, para o período de 2012 a 2017, conforme pode-se ver no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Número de matrículas de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger na rede de ensino regular no Brasil (2012-2017)



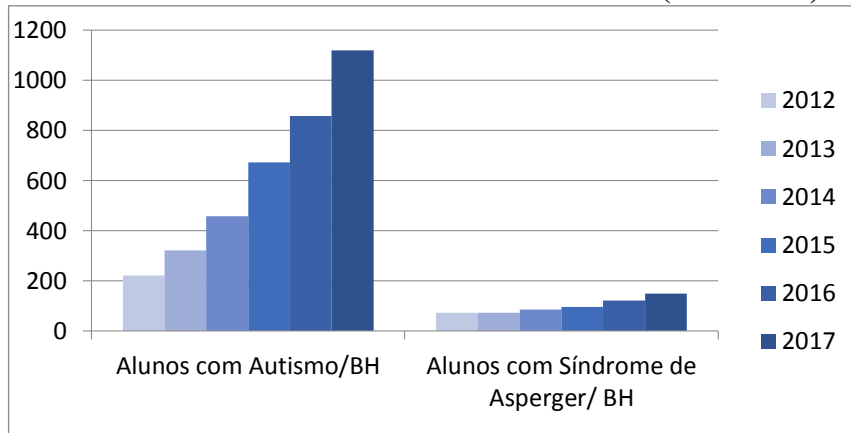
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (2012-2017)/INEP.

Nesse segundo gráfico, percebemos que o público de alunos com Autismo é maior que o de alunos com Síndrome de Asperger, mas que em ambos os grupos o número de matrícula aumentou no período destacado. Essas análises foram feitas a partir de 2012, pois, como dito anteriormente, esse ano é considerado como um marco por ser o ano de implementação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Essa tendência também é percebida nos dados da cidade de Belo Horizonte. Ao analisar o número de matrículas de alunos com TEA nas classes comuns de ensino, incluindo o ensino público e privado, percebeu-se que de 2012 para 2017 houve um aumento de 501% nas

matrículas dos alunos com TGD/Autismo e 202% dos alunos com TGD/Asperger nas escolas regulares, como explicitado no gráfico:

Gráfico 3: Número de matrículas de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger em classes comuns de ensino em Belo Horizonte (2012-2017)



Fonte: Sinopse Estatística de Educação Básica (2012 – 2017) / INEP

Entretanto, como problematizado no início deste capítulo, o aumento do número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum não indica necessariamente que seu processo de inclusão escolar esteja ocorrendo de maneira satisfatória, favorecendo sua autonomia, promovendo oportunidades de aprendizagem e a superação das barreiras a sua inclusão.

Com o intuito de verificar o que as pesquisas sobre o tema têm apontado em relação à inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns, foi realizado um levantamento bibliográfico, em junho de 2017, da produção existente sobre autismo e educação inclusiva nas bases SciELO e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “autismo” e “inclusão escolar”. Foram localizados 18 trabalhos no SciELO, sendo que o mais antigo foi publicado em 2007 e a maior concentração de publicações se encontrava no ano de 2014, com um total de cinco trabalhos. Já na BDTD, a busca foi realizada com os mesmos descritores e foram localizadas 85 produções, 22 teses e 63 dissertações, com publicações entre 2000 e 2018. Diante disso, passarei a discutir alguns desses trabalhos que apresentam uma relação mais direta com o objeto de estudo da presente pesquisa.

Schmidt *et al* (2016), por meio de uma metodologia qualitativa de revisão secundária de dados, procurou sintetizar estudos que trazem a temática da concepção e das práticas dos professores de alunos com TEA em classes regulares. Foram selecionadas seis pesquisas (teses ou dissertações nacionais) publicadas entre 2013 e 2015. Os autores elegeram para o estudo

apenas pesquisas que compreendiam a realização de entrevistas com os participantes abordando as práticas pedagógicas e a percepção dos docentes sobre o tema.

Os seis estudos focalizados apresentam as concepções e as práticas de 37 profissionais, desde a educação infantil até o ensino fundamental, em escolas públicas e privadas de seis cidades brasileiras. Participaram da pesquisa professores regentes, professores auxiliares, professores de educação física, de artes, professor colaborador de inclusão e do AEE.

Para estabelecimento da síntese, dois eixos foram extraídos: a percepção dos professores sobre as características do autismo que envolvem as habilidades de sociocomunicação, comportamento, características de aprendizagem e desafios da inclusão; e as práticas pedagógicas, compreendendo adaptações e estratégias de ensino, recursos para inclusão, e fatores que dificultam e auxiliam os professores.

Em relação ao primeiro eixo, referente à percepção dos professores sobre seus alunos com TEA, foi constatado que frequentemente os docentes percebem seus alunos como pessoas com retração e distanciamento social. Além disso, observam os alunos a partir dos seus déficits de comunicação, de suas formas de brincar, dos seus comportamentos repetitivos e interesses restritos, da sua agitação motora e impulsividade.

Na percepção dos docentes, também são apontados como desafio à inclusão os comportamentos agressivos (de auto e heteroagressão), os quais são apresentados com certa frequência no cotidiano escolar. É importante marcar que a forma com que o professor enxerga seu aluno, e suas crenças sobre aquele estudante, vão influenciar sua forma de agir com ele, de modo que a percepção positiva do professor em relação ao aluno com autismo “é um elemento fundamental para o sucesso de sua inclusão escolar” (CASSADY, 2011).

No segundo eixo, sobre as práticas pedagógicas, foi encontrado relato de professores que planejam atividades partindo do foco e das preferências de seus alunos, e sobre como o uso dessa estratégia favoreceu a participação do estudante nas atividades. A utilização de recursos visuais também apareceu como estratégia na prática de alguns docentes. Já a alfabetização é apontada por alguns professores como a área de maior desafio e, como apresentado por Schmidt *et al* (2016), práticas alternativas de alfabetização podem ser adotadas com alunos com TEA, visto que as estratégias tradicionais não têm se mostrado tão efetivas.

Os autores (2016) destacam, ainda, que é presente no discurso dos docentes sentimentos de “imensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos do aluno” (p. 229). Tanto o despreparo na formação quanto o isolamento profissional, parecem estar relacionados a esse sentimento de frustração presente na percepção dos professores.

Outros trabalhos vão ao encontro do que foi exposto anteriormente. Nesse sentido, as investigações de Pimentel e Fernandes (2014), Sanini e Bosa (2015), Santos e Santos (2012) no campo das percepções e concepções dos profissionais, destacam dimensões que atravessam o processo de inclusão, como a falta de conhecimento sobre o TEA, as estratégias e recursos para seu processo de ensino e aprendizagem, a falta de profissional especializado e falta de formação continuada, tornando frágil o processo de inclusão escolar.

Ribeiro, Melo e Sella (2017) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a inclusão dos alunos com TEA na rede municipal de ensino de Maceió (Alagoas), partindo da perspectiva dos professores. As autoras (2017) aplicaram um questionário semiestruturado e a escala CARS⁹, com 26 professores e dois auxiliares de ensino, caracterizando 30 alunos com TEA.

Dos estudantes descritos, 90% eram do sexo masculino. A idade variava entre três e 13 anos, divididos entre Educação Infantil (50%) e Ensino Fundamental, além de um aluno matriculado somente na sala de recursos da escola. Foi verificado que em 27% dos casos há uma defasagem entre a idade e o ano escolar que o aluno está matriculado. Quanto à frequência, a maior parte dos alunos é assíduo.

Em relação ao tipo de apoio recebido para a inclusão dos alunos com autismo, o apoio mais citado no questionário foi referente aos auxiliares para toda a turma. Apenas 15% dos professores da Educação Infantil contavam com o apoio de auxiliares específicos para os estudantes com TEA. Sobre o atendimento na sala de recursos da escola, 73% das escolas possuíam a sala dentro da própria instituição. Todavia, em três casos, mesmo com a sala de recursos funcionando na escola, os alunos não participavam do atendimento e 16 estudantes frequentavam a sala de recursos no mesmo horário da aula na sala regular.

No que se refere ao planejamento do ensino, apenas 13% dos alunos com autismo tinham uma programação diferenciada, usando alguns materiais durante suas atividades, como recursos concretos, agendas com planejamentos diários, pastas com atividades do método TEACCH¹⁰ e adaptação do lápis. Todavia o que as autoras (2017) identificaram é que, em geral, há quase uma ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciados.

⁹ A *Childhood Autism Rating Scale* - CARS - é um instrumento utilizado para avaliação da gravidade do autismo e que foi validada no Brasil por Pereira, Riesgo e Wagner (2008). Essa escala será abordada no capítulo 4.

¹⁰ O programa TEACCH foi criado em 1966 e tem como bases teóricas a Teoria Behaviorista e a Psicolinguística. É um programa que envolve a esfera de atendimento educacional e clínico, valorizando a descrição das condutas, utilização de programas passo a passo, uso de reforçadores, entre outros. Para saber mais: Kwee; Sampaio; Atherino (2009).

A pesquisa indicou, ainda, que nenhum dos professores tinha formação específica para o ensino de alunos autistas. Também foi verificada uma ausência de trabalho colaborativo entre o professor regente, o professor do AEE e a comunidade escolar.

Sendo assim, o estudo de Ribeiro, Melo e Sella (2017) evidencia que ainda existem muitas dificuldades para a promoção de aprendizagem para estudantes com TEA no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Por outro lado, há estudos como o de Freitas e Del Prette (2014), Gomes e Nunes (2014) e Nuernberg e Mattos (2011), que indicam ações positivas no processo de inclusão do estudante com TEA.

O trabalho de Freitas e Del Prette (2014) aborda uma atuação conjunta de psicólogos, pais e professores na organização de condições que favoreçam o desenvolvimento desses alunos, “sendo indispensável a modificação no ambiente para a inclusão deste público” (p. 667). O estudo de Gomes e Nunes (2014), por sua vez, analisa a utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada pelo aluno com TEA, no ambiente da sala de aula, o que favoreceu sua participação na rotina da escola. As autoras (2014) destacam a ação comprometida da professora nesse processo.

Mattos e Nuernberg (2011) realizaram uma intervenção referenciada no campo da psicologia, no contexto da Educação Infantil, com o objetivo de promover variados meios de interação e de comunicação para proporcionar maior participação do aluno com TEA nas atividades escolares. A partir de uma prática de mediação específica realizada por uma estudante de psicologia, em uma relação de parceria com a professora e articulada com as características singulares da criança, foram planejadas as atividades e selecionados os materiais para utilização do aluno. Essas profissionais trabalharam com recursos, como a comunicação alternativa e o uso de imagens, visando promover a inclusão escolar e facilitar a comunicação. O caráter interdisciplinar dessa intervenção, envolvendo uma parceria da educação com a psicologia, contribuiu para a obtenção de avanços no desenvolvimento sociocomunicativo do aluno. A esse propósito, Glat e Blanco (2009) assinalam que o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da existência de suportes especializados para os docentes e os discentes das escolas regulares.

Em relação à frequência desse público na escola regular, outros desafios são encontrados, como indica a pesquisa de Lima e Laplane (2016). As autoras realizaram uma investigação no município de Atibaia (São Paulo), a partir da qual sinalizam um alto índice de evasão escolar dos alunos com TEA e apontam que o processo de escolarização de estudantes

com autismo na educação básica não se conclui, com poucos estudantes chegando ao ensino médio.

Nesse trabalho, Lima e Laplane (2016) analisaram os microdados do município, provenientes do Censo da Educação Básica no período de 2009 a 2012, e considerando: a modalidade de ensino (regular, especial ou Educação de Jovens e Adultos), a etapa de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), o código da escola (estadual, municipal ou privada) e as características dos alunos. A partir da análise desses dados, as autoras observaram que, com o decorrer do tempo, houve um aumento do número das matrículas dos estudantes com necessidades educacionais especiais¹¹ no ensino regular e uma diminuição desse índice na Educação Especial. Indicam, ainda, que houve aumento das matrículas na rede municipal.

Em relação aos alunos com TEA, observamos, nesse estudo, que a maioria dos alunos é do sexo masculino e apresenta uma faixa etária de seis a 20 anos. Em relação à modalidade de ensino, a maior parte das matrículas, em 2012, estava concentrada na Educação Especial. Outro dado importante da pesquisa diz respeito ao número de estudantes que receberam atendimento educacional especializado: menos de 10% dos alunos matriculados tiveram acesso ao AEE. Já no que se refere à trajetória dos alunos com autismo, Lima e Laplane (2016) observaram que, do total de 94 alunos, apenas seis apresentaram a trajetória completa, ou seja, cursaram os quatro anos do período estudado e apareceram a cada ano na série subsequente. A grande maioria (48, o que equivale a 93%) teve uma trajetória incompleta, com matrículas que apareceram apenas em um ano. Assim, nota-se que há mais trajetórias incompletas e parciais do que completas, no contexto pesquisado, evidenciando a presença de dificuldades durante o percurso escolar.

Diante do que foi exposto, é possível perceber as lacunas que entrecruzam a escolarização desses alunos, lançando desafios para todos os envolvidos no campo educacional.

Tendo como referência as questões abordadas até o momento, será discutida no tópico a seguir, a escolarização dos estudantes com TEA na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

¹¹ Terminologia empregada por Lima e Laplane (2016).

2.3 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a Inclusão Escolar

Como recorte para essa investigação, optei por realizar a pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, como apresentado na introdução dessa pesquisa. Sendo assim, antes de adentrar nos aspectos da observação do cotidiano escolar, irei apresentar a estrutura e as diretrizes políticas que compõem o cenário da inclusão desses sujeitos nas escolas do município.

Coelho (2003) indica a localização de relatórios de atendimento a alunos com deficiência na esfera da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) no ano de 1982. Nesse período, a escolarização desse público era realizada por meio de convênios entre a PBH e as instituições que atendiam pessoas com deficiência. Segundo a autora (2003), a “Secretaria Municipal de Educação-SMED cedia professores do quadro de servidores da PBH, mas a contrapartida do convênio se dava, em alguns casos, na área da saúde” (p. 84). É importante observar que esse processo se contextualiza em um momento em que há incentivo à participação das instituições privadas na oferta de atendimento especializado às pessoas com deficiências e, por conseguinte, recuo do poder público na oferta de vagas (KASSAR, 2012).

Em 1989, a PBH passou por algumas mudanças como a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação e a criação do Departamento de Organização Escolar, o qual incorporou um novo setor: o Serviço de Ensino Especial. De acordo com Coelho (2003), esse serviço tinha como função a gestão e a construção de estratégias políticas específicas para a Educação Especial.

É necessário realizar um paralelo desse processo com as modificações da legislação nacional nesse período. Como, por exemplo, a publicação da Constituição de 1988, que instituiu uma nova ordem no campo da Educação. Coelho (2003) explicita que:

Em Belo Horizonte, essa nova ordenação das tarefas dos entes federativos possibilitou a criação de alternativas diante de tarefas sociais, que até aquele momento não se apresentavam com relevância: a universalização do atendimento no Ensino Fundamental e o atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino (COELHO, 2003, p 86).

Assim, mediante os dispositivos legais, o acesso à educação e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência foram ampliados.

Outro marco no percurso da Educação Especial na RME-BH foi a promulgação da Lei Municipal N. 602, em 1989, durante o governo do Prefeito Pimenta da Veiga. Segundo o artigo

1º dessa Lei: “Fica assegurado ao aluno portador de deficiência física, independente de faixa etária, que apresente dificuldade de locomoção, matrícula automática na escola pública municipal mais próxima de sua residência” (BELO HORIZONTE, 1989). Entretanto, mesmo com a aprovação legal, não foram notadas mudanças estruturais no sentido de favorecer o acesso dos alunos com deficiência, como adequação física dos prédios e construção de rampas ou banheiros adaptados nas escolas (COELHO, 2003).

No que diz respeito à educação desses alunos no início da década de 1990, a Secretaria Municipal criou três escolas especiais em Belo Horizonte, uma na região Centro – Sul (dentro do próprio prédio em que funciona a SMED), uma na região de Venda Nova e outra na região Oeste (RODRIGUES, 2013; COELHO 2003). Esses espaços foram implementados sob a perspectiva da integração¹². Nesse contexto, havia alunos com deficiência que frequentavam apenas a escola especial e havia alunos que nela estudavam, mas tinham a perspectiva de serem integrados nas escolas comuns. Havia, ainda, serviços especializados, como as salas de recursos, que realizavam o apoio à inserção na escola comum, além de serviços de integração nas próprias escolas especiais.

Dessa maneira, uma nova lógica de atendimento às pessoas com deficiência é estabelecida no município de Belo Horizonte nos anos de 1990, com oportunidade de ensino para esse alunado na educação pública e não mais apenas em clínicas especializadas, como ocorria até o momento (COELHO, 2003).

Alguns anos mais tarde, em 1995, a proposta da Escola Plural foi implementada na RME - BH. Essa proposta tinha o “objetivo de concretizar a ideia de uma escola pública inclusiva e de qualidade” (RODRIGUES, 2013, p. 98). De acordo com Rahme (2010), o “programa partia de experiências consideradas inovadoras [...] e previa uma mudança estrutural na organização de tempos e espaços escolares, por meio da organização do ensino por Ciclos de Idade de Formação e de mudanças na concepção do sistema avaliativo e currículo”. (p. 204).

Os Ciclos de Idade de Formação dizem respeito a uma divisão do Ensino Fundamental em três ciclos de formação básica, sendo o primeiro ciclo com alunos de seis a oito anos, o segundo, com alunos de nove a onze anos, e o terceiro, entre doze e quatorze anos (BELO HORIZONTE, 1994).

Quanto às mudanças em termos de avaliação e currículo, a Escola Plural propunha avaliações mais qualitativas do que quantitativas, e uma maior articulação entre as diferentes

¹² A perspectiva da integração escolar antecedeu o movimento pela inclusão escolar, prevendo a existência dos serviços da educação especial paralelos à educação comum. Para aprofundamento, verificar Mazzotta (2005); Mantoan e Prieto (2015); Rahme (2010).

áreas do conhecimento (RAHME, 2010). Na proposta, a perspectiva de uma escola mais democrática, ampla e aberta aos diferentes ritmos de aprendizagem e experiências socioculturais foi um dos pilares fundamentais.

Sendo assim, a concepção de escola inclusiva aproxima-se dos eixos norteadores da Escola Plural, como aponta Sá (1997). Segundo a autora, a Escola Plural reconhece as diferenças humanas e sustenta a visão da aprendizagem centrada nas potencialidades, ao invés de impor aos alunos rituais pedagógicos preestabelecidos. Nessa perspectiva, a escola deve responder às necessidades dos seus alunos considerando suas diferenças em termos de estilo ou ritmo de aprendizagem, propondo arranjos organizacionais, currículos adequados, estratégias de ensino, parceria com a comunidade e uso de recursos diversos para favorecer a aprendizagem.

Anos mais tarde, em 2010, como resultado de mudanças político-partidárias na gestão da PBH, o novo governo rompe com a proposta da Escola Plural. A nova política educacional passa a ter duas orientações principais: a) monitoramento direto dos processos de aprendizagem nas escolas municipais; b) implementação de projetos especiais diante das demandas detectadas.

Nesse contexto, a proposta da Escola Integrada ganha espaço com a realização de oficinas e outras atividades que são oferecidas no horário de contraturno dos estudantes. Essas propostas consistem na oferta de passeios nos diferentes espaços da cidade, atividades lúdicas, musicais, artísticas, bem como uma estrutura de alimentação e higienização (RODRIGUES, 2013). No quadro 2 abaixo, os marcos da Educação Especial na esfera da rede pública municipal de Belo Horizonte são apresentados:

Quadro 2: Marcos da Educação Especial na PBH

Ano	Marcos na PBH
1982	Localizados registros em relatórios de atendimento a alunos com deficiência na esfera da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH)
1989	Criação do Departamento de Organização Escolar e incorporação do setor de Serviço de Ensino Especial
1989	Promulgação da Lei Municipal N. 602
Década de 1990	Criação de três escolas especiais
1995	Implantação da Escola Plural
2010	Implantação da Escola Integrada

Fonte: Compilação realizada pela autora.

Em 2018 a Rede Municipal de Ensino conta com um amplo sistema educacional e, conforme a Constituição Brasileira determina, atende prioritariamente alunos da Educação Infantil (zero a cinco anos) e do Ensino Fundamental (seis a 14 anos). Os estudantes da

Educação de Jovens e Adultos também fazem parte do público da RME. O Ensino Fundamental concentra o maior número de matrículas, sendo 113 mil estudantes (cerca de 60%) distribuídos em aproximadamente 200 escolas.¹³

A cidade de Belo Horizonte se encontra dividida em nove regionais e cada regional tem sua Gerência de Educação. Em relação à inclusão, a Secretaria Municipal de Educação conta com a Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico- Racial (DEID), a qual tem como função: promover e coordenar políticas educacionais inclusivas para pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, Altas Habilidades/Superdotação e transtornos de desenvolvimento; e desenvolver ações que garantam a equidade étnico-racial nas escolas municipais e Unidades Municipais de Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2018).¹⁴

Cada uma das nove regionais possui uma Equipe de Apoio à Inclusão, que, dentre outras funções, é responsável por realizar a avaliação da necessidade de encaminhamento dos alunos ao AEE, além de fazer a articulação desse atendimento com a escola e a família (BELO HORIZONTE, 2009).

Na RME-BH é possível identificar algumas ações e estratégias cujo intuito é garantir o acesso e a permanência desse alunado¹⁵. De acordo com a Prefeitura Municipal, dentre as ações e serviços promovidos pela DEID estão o Transporte Escolar Acessível, para garantir o acesso e a frequência escolar do estudante com deficiência física e mobilidade reduzida, e o Cartão BHBUS, o qual garante a gratuidade no transporte público na cidade para os alunos matriculados e frequentes no ensino fundamental.

Em relação ao âmbito pedagógico, a rede oferece para os alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir dos quatro anos de idade, que deve ser realizado por professores especializados em uma sala de recursos localizada em uma escola da regional. Esse atendimento deve ser realizado em turno diferente ao que o aluno se encontra matriculado, mas não possui caráter obrigatório.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos, como indicado anteriormente, através da “disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009b, p.2).

¹³ Dados obtidos no site: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao> Acessado em 08/10/2018.

¹⁴ Dados obtidos no site <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-inclusiva> Acessado em 08/10/2018.

¹⁵ Para os alunos surdos, com concordância da família, é oferecido o trabalho do Instrutor da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tanto o aluno com surdez, quanto seus colegas ouvintes podem aprender a Libras. Para os educadores e professores da RME-BH, é oferecido o curso básico, intermediário e avançado para aquisição da Libras (BELO HORIZONTE, 2012a, p. 11).

De acordo com as informações fornecidas pela DEID, no ano de 2018 a RME contava com 64 salas de AEE em funcionamento e mais de 1.216 alunos sendo atendidos nessas salas.

Outra estratégia para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial é a presença do Auxiliar de Apoio à Inclusão (AAI). O atendimento realizado por esse profissional tem como objetivo promover a acessibilidade e é destinado aos alunos que não apresentam autonomia em atividades diárias, como higiene, alimentação, locomoção e dificuldades de comunicação.

A Nota Técnica N. 22/ 2013/ MEC/ SECADI/ DPEE orienta que os profissionais devem prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência e esse apoio deve ocorrer conforme as especificidades de cada aluno. Nesse documento também fica explícito que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2013, p. 2).

A solicitação do profissional de apoio pode vir tanto da família, quanto da escola. Porém, depois de encaminhada, passa pela avaliação da Equipe de Apoio à Inclusão, que averigua a necessidade ou não desse apoio para, em seguida, realizar a seleção do profissional. Os candidatos devem estar cadastrados em um programa da PBH e, depois de selecionados pela Equipe de Apoio à Inclusão, realizam uma entrevista com o diretor(a) da escola que fará a seleção final do profissional. Atualmente, a PBH tem como critérios para seleção desse profissional o nível Médio de escolarização e a idade mínima de 21 anos. Os profissionais podem ser contratados pelo período de seis ou oito horas por dia, de acordo com a demanda da escola.

Em conversa realizada em maio de 2017 com representantes da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico- Racial (DEID), fomos informadas de que a PBH conta com mais de 1700 auxiliares de apoio. Esses profissionais recebem uma capacitação de 40 horas, uma vez por ano, que é realizada em janeiro ou em julho. Essa capacitação é obrigatória e aborda aspectos mais amplos em relação à inclusão, como questões éticas, cuidado com a família, informações gerais sobre os transtornos e deficiências, além de cuidados com a saúde do aluno.

Ainda conforme a Nota Técnica, a participação da família e da comunidade no processo de inclusão dos alunos PAEE é estimulada pela Rede Municipal, indo de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A partir desse histórico do atendimento aos alunos com deficiência da Rede Municipal e das estratégias oferecidas hoje para esse público, é possível perceber que o número de

matrículas dos alunos PAEE no ensino comum do município vem crescendo ao longo do tempo, conforme o material fornecido pela DEID, explicitado no quadro 3, abaixo.

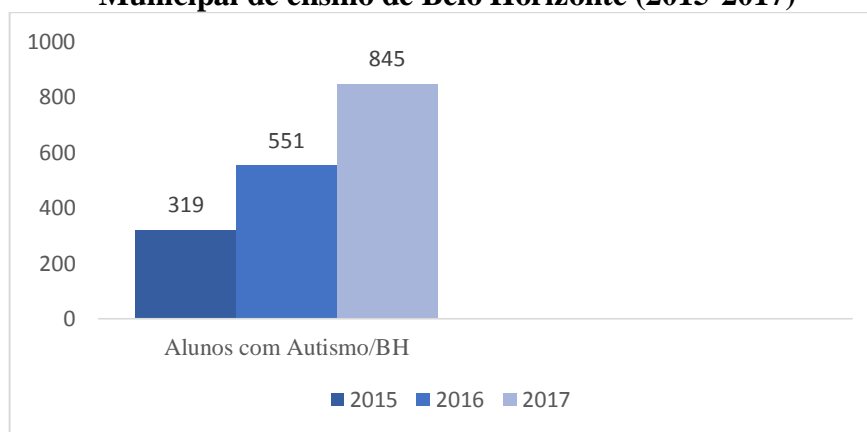
Quadro 3: Número de matrículas dos PAEE na RME-BH

Ano	Número de Matrículas
2013	3.446 alunos
2014	3.836 alunos
2015	4.276 alunos
2016	4.763 alunos
2017	5.919 alunos

Fonte: DEID (2017)

Com relação aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo matriculados na RME-BH, também foi possível perceber esse aumento. Em 2015 haviam 319 alunos matriculados. No ano seguinte, 551 alunos. Já em 2017, o número cresce mais, sendo 845 alunos matriculados na RMEBH, como representado no gráfico abaixo

Gráfico 4: Número de matrículas de alunos com Autismo em classes comuns na Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte (2015-2017)



Fonte: DEID/ SMED/ PBH (2015-2017)

Já no caso da matrícula dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento/Asperger o aumento não foi tão significativo, sendo 17 alunos matriculados em 2015 e 2016, e 21 alunos em 2017.

Ainda sobre os dados fornecidos pela DEID em relação às matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹⁶, é possível perceber que em 2017 o Transtorno Global do Desenvolvimento/Autismo ocupava o terceiro maior número de matrículas (845

¹⁶ Termo empregado pela DEID/SMED/PBH.

alunos), após, o grupo dos alunos com deficiência mental (1461 alunos) e com deficiência física (1244). Dessa forma, o TGD/Autismo representa 14,3% das matrículas dos alunos com NEE na Rede Municipal de ensino. O mesmo fenômeno é observado nas matrículas do ano de 2016. Em 2015, o TGD/Autismo ocupava a sexta posição entre as matrículas da rede municipal.

Uma possível explicação para essa diferença pode estar relacionada à nomenclatura atribuída aos alunos com NEE. Em 2015, haviam 222 alunos matriculados com o diagnóstico de Condutas Típicas¹⁷, que já foi uma nomeação usada na legislação brasileira, remetendo, dentre outros quadros, ao de TGD. Em 2016, esse número cai para 29, o que pode indicar que esse público tenha recebido outro diagnóstico, o de TGD e, em função disso, o número de matrículas de alunos com autismo pode ter aumentado, uma vez que os alunos anteriormente matriculados sob a nomeação de Condutas Típicas podem ter migrado para o grupo TGD.

No que diz respeito à etapa de ensino na qual esses alunos se encontram, em 2017 percebeu-se uma maior concentração de estudantes com TGD/Autismo na Educação Infantil, perfazendo o número de 302 alunos, ou seja, 38% do total de alunos com TGD/Autismo matriculados na RME, em Creche ou pré-escola.

Já no ensino fundamental, esse alunado se divide em 209 alunos no primeiro ciclo, 170 no segundo e 102 no terceiro, além de um aluno matriculado na Educação para Jovens e Adultos (EJA) e 11 em escolas especiais.

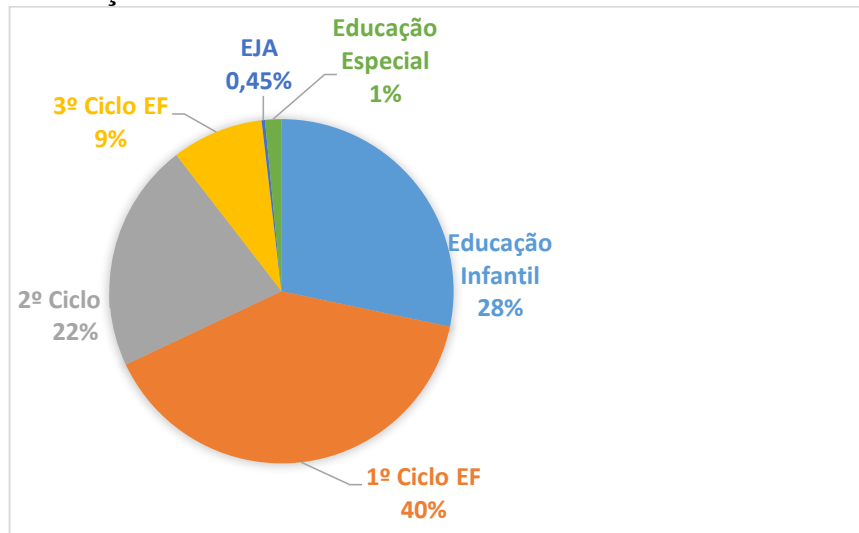
Os alunos diagnosticados com TGD/Asperger possuem maior concentração no segundo ciclo, sendo 8 alunos do total de 21 TGD/Asperger.

Quando se compara esses dados com os números de 2015 é possível perceber diferenças nessa distribuição. Em 2015, a maior concentração de matrículas de alunos com TGD/Autismo era no primeiro ciclo do ensino fundamental (129 alunos), seguidos de 92 na educação infantil, 70 no segundo ciclo e apenas 28 no terceiro ciclo. Além de um estudante matriculado na EJA e cinco na escola especial.

Os gráficos 5 e 6, abaixo, apresentam esses dados de maneira sucinta:

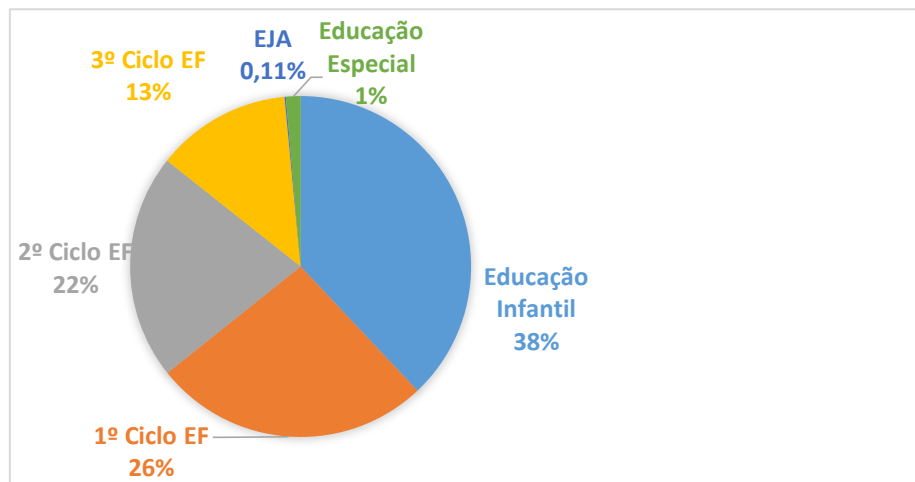
¹⁷ Para maior aprofundamento sobre essa terminologia, verificar: GUARESCHI, Tais; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Autismo e Políticas Públicas de Inclusão no Brasil. *Journal of Research in Special Education Needs*. Santa Maria, v. 16, p. 246- 250, 2016.

Gráfico 5: Distribuição dos alunos com TGD/Autismo matriculados na RME (2015)



Fonte: DEID/SMED/PBH

Gráfico 6: Distribuição dos alunos com TGD/Autismo matriculados na RME (2017)



Fonte: DEID/SMED/PBH

É possível perceber que de 2015 para 2017 houve um aumento geral nas matrículas, sendo: na Educação infantil, de 92 para 302 alunos; no primeiro ciclo, de 129 para 209; no segundo ciclo, de 70 para 170; e no terceiro ciclo, de 28 alunos para 102. Todavia, a distribuição mudou. Se em 2015 a maioria dos alunos se encontrava no primeiro ciclo, em 2017 a maior concentração se encontrava na Educação Infantil. É importante registrar a existência de lacunas na forma de registro sistemático desses dados pela PBH, como a contabilização, atualização e registros destes dados, o que gera uma dificuldade para realizar análises relacionadas à distribuição desses alunos por série ao longo dos anos.

As matrículas nas escolas especiais também aumentaram, ainda que em proporções menores que no ensino comum, perfazendo um número de 5 para 11 alunos. De acordo com Rodrigues (2013), a Secretaria Municipal de Educação mantém as três escolas especiais em

funcionamento, atendendo um público majoritariamente formado por jovens e adultos e não aceitando novas matrículas.

Diante disso, é possível verificar que a Rede Municipal oferece serviços de atendimento e de apoio para os alunos com deficiência. Pode-se indicar, também, que embora essa estrutura enfrente desafios, tem demonstrado avanços, principalmente no acesso à escola comum.

Ao longo deste capítulo foram discutidas as políticas educacionais relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, bem como os fatores dificultadores no processo de inclusão. No capítulo seguinte, serão discutidas questões relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas no percurso escolar dos alunos do espectro autista.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: O DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Reconhecer a diferença como um aspecto próprio da condição humana e valorizá-la é fundamental para a educação, com vistas a inserir todos os alunos nas relações sociais (MATTOS; NUERNBERG, 2011). É nesta perspectiva que o paradigma da Educação Inclusiva se constitui, fundamentado na concepção de direitos humanos. De acordo com o Ministério da educação, a escola inclusiva se ancora na qualidade do ensino oferecido “a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p. 7).

Assim, diante do desafio de ofertar um sistema de ensino de qualidade para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, colocando em prática os direitos assegurados pela legislação, como já indicado nos capítulos anteriores, é fundamental considerar as especificidades presentes no processo de aprendizagem desse público. E, assim, lançar mão de estratégias efetivas de trabalho, formar profissionais abertos à inclusão e investir em uma gestão inclusiva.

Este capítulo tem como objetivo discutir a implementação de algumas ferramentas e estratégias que possam contribuir para a inclusão escolar dos estudantes com TEA. Para tanto, está dividido em três tópicos. No primeiro, são apresentadas estratégias e metodologias de ensino indicadas pelas pesquisas sobre Práticas Baseadas em Evidências. Por se tratarem de estratégias que, em sua grande maioria, partem dos princípios da Análise do Comportamento (AC), nesse tópico também são apresentadas, de forma sucinta, as contribuições da AC para o ensino de pessoas dentro do espectro.

No segundo tópico é discutido o acompanhamento do mediador escolar, e, por fim, no terceiro, é apresentada uma breve revisão de literatura das investigações sobre práticas inclusivas e o TEA em âmbito nacional.

É importante esclarecer que, com o desenvolvimento dessa discussão, não se espera que os docentes tenham um conhecimento aprofundado sobre Análise do Comportamento e metodologias de ensino específicas para os alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), mas sim que sejam construídas formas de diálogo entre essa vertente e as práticas estabelecidas no cotidiano escolar, de modo que o aluno se beneficie, aprendendo e ganhando autonomia, e o professor tenha mais segurança na sua atuação.

3.1 Metodologias de abordagem educativa do estudante com TEA

No âmbito das estratégias efetivas adotadas com estudantes autistas, pesquisas que investigam Práticas Baseadas em Evidências (PBE) têm se mostrado um caminho viável no campo da educação inclusiva. As PBE tiveram sua origem na década de 1970 na Inglaterra, no campo da saúde, e consistem em “uma abordagem que prevê um protocolo de passos que orientam as pesquisas para permitir uma comparação entre si, de modo a facilitar a identificação mais clara de seus resultados” (SCHMIDT, 2017, p.227), ou seja, visam aproximar conhecimento científico e prática clínica (AZEVEDO, 2017).

No contexto educacional, é no final dos anos 2000 que as PBE ganham destaque e, um pouco mais tarde, no campo da Educação Especial (AZEVEDO, 2017). Aguiar *et al.* (2011) sugerem, para os profissionais da Educação Especial e da intervenção precoce, a implementação de intervenções cuja eficácia tenha sido estabelecida por estudos de elevado rigor e qualidade.

Sendo assim, um dos principais centros internacionais que pesquisam sobre Práticas Baseadas em Evidências, na especificidade do TEA, é o *National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder* (NPDC), localizado nos Estados Unidos da América, e que funciona em parceria com três universidades norte americanas.

O NPDC estabelece alguns critérios metodológicos para que uma investigação possa ser considerada PBE, como número de participantes e de investigadores/grupo de pesquisa, artigos experimentais ou quase experimentais de alta qualidade, entre outros.

Odom, Collet-Klingengerg *et al.* (2010), pesquisadores do NPDC, realizaram uma revisão de literatura no período de 1997-2007 sobre TEA, métodos e estratégias de intervenção. Os autores encontraram 175 trabalhos e, desses, 24 foram selecionados como PBE. Desses trabalhos selecionados, dezoito metodologias diferentes foram analisadas. Algumas delas são *Prompting*, o Treino de Tentativas Discretas, a Intervenção Mediada por Pares, o Suporte Visual e o Treino de Respostas Pivotaís.

Na revisão realizada em 2014 por Wong, Odom *et al.*, os pesquisadores analisaram publicações no período de 1990-2011 e, assim, selecionaram 456 trabalhos sobre intervenções e estratégias para pessoas com TEA. Dentre as metodologias levantadas pelos autores, 27 métodos/estratégias foram indicados como Práticas Baseadas em Evidências. Além das já citadas no estudo de 2010, está o uso do *Picture Exchange Communication System* – PECS, a Modelagem, as Intervenções Naturalísticas, entre outras.

Em ambos os estudos, grande parte das estratégias citadas têm como base a Análise do Comportamento, que é uma abordagem em psicologia, fruto do entrecruzamento do

Behaviorismo Radical, da Análise Experimental do Comportamento e da Análise Aplicada do Comportamento (HENKLAN; CARMO, 2013). Assim, a Análise do Comportamento pode ser definida como “uma abordagem psicológica que busca compreender o ser humano a partir de sua interação com o seu ambiente” (MOREIRA; MEDEIROS, 2007, p. 212) e tem como objeto de estudo o comportamento.

A Análise do Comportamento tem princípios que são norteadores para entendimentos de diversas áreas, como a Educação e a Educação Especial, e, como já discutido neste trabalho, submeter todos os alunos aos mesmos procedimentos didáticos e atividades de ensino, tende, provavelmente, a manter ou acentuar as diferenças entre eles. De acordo com Franco (2015) a inclusão no campo da educação evidencia a necessidade de “reformulação de valores éticos e da construção de novas leituras sociais, do repensar pedagógico e das práticas cotidianas escolares” (p.18).

Pereira, Marinotti e Luna (2004) indicam que a diversidade existente entre os alunos implica múltiplos pontos de partida para lidar com o currículo escolar. Portanto, os autores (2004) destacam alguns conceitos a luz da AC que podem auxiliar no planejamento do ensino, respeitando a aprendizagem de cada aluno, como: a) manter o aluno constantemente em atividades, acompanhando seu desempenho e, se necessário, replanejando as condições de ensino; b) fornecer consequências reforçadoras positivas para os comportamentos do aluno, ressaltando ao máximo as aproximações e a resposta correta; ajustando as dificuldades das tarefas para que sejam compatíveis com o que o aluno sabe e aumentando, gradativamente, o nível de dificuldade; c) evitar ao máximo consequências aversivas, visto que, apesar de inibirem determinados comportamentos, não ensinam e podem gerar, por exemplo, reações emocionais e comportamentos de evitamento; d) priorizar as consequências naturais em relação às artificiais, ou seja, quando a consequência é natural, é intrínseca à atividade e o aluno tem mais chances de emitir aquela resposta de maneira independente; e) e, por fim, envolver o aluno na avaliação do seu próprio desempenho, para que ele possa aprender a se defrontar e a se reorientar diante de suas atividades.

Assim, complementando esses princípios da Análise do Comportamento para a Educação, a seguir são descritas, de maneira sintética, três técnicas/estratégias¹⁸ citadas na revisão do NPDC sobre as Práticas Baseadas em Evidências: o *prompt*, o treino por tentativas discretas e o suporte visual.

¹⁸ Em geral, essas estratégias devem fazer parte de um plano de ensino individualizado mais abrangente, somando-se a outras estratégias, propiciando e potencializando o desenvolvimento do aluno em diversos âmbitos. Esse plano deve ser elaborado pela equipe pedagógica da escola e em parceria com a família do aluno.

O *Prompt*, ou dica, consiste na “assistência (suporte ou ajuda) necessária que se oferece ao aluno para aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta correta” (Fe, 2018, p.72). É um processo que inclui a oferta de ajudas para os aprendizes na aquisição de habilidades específicas ou para facilitar que eles se engajem em determinadas tarefas, uma vez que minimiza a ocorrência de erros e, conseqüentemente, de respostas emocionais indesejadas.

Para os alunos com histórico de fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem, estruturar a organização do ensino, minimizando as chances de erro e criando mais oportunidades para que a criança seja reforçada, aumenta o nível de motivação e evita possíveis efeitos colaterais, como frustração, comportamentos agressivos e/ou disruptivos (HORA, 2018).

Essa dica ou ajuda deve ser planejada para cada indivíduo e pode ser apresentada na situação de ensino de diversas formas, como através da instrução verbal, gestual, da ajuda física parcial ou da ajuda física total. Também pode ser feita com dicas visuais e contextuais. Pode ser ofertada em diferentes ambientes (educacionais ou clínicos), por diversos profissionais, tais como professores, educadores e/ou terapeutas. As dicas são indicadas para o ensino de diversas competências, como habilidades acadêmicas, de jogos, atividades motoras, habilidades de comunicação e interação social.

É importante ressaltar que no contexto de ensino, depois da introdução dos suportes, eles precisam ser gradual e sistematicamente retirados (ou esvanecidos), de modo que, ao longo do processo, o desempenho final do aluno seja realizado de maneira independente. Além disso, as pesquisas indicam que esse procedimento pode ser usado com crianças pequenas (0 a 2 anos) até jovens adultos (19 a 22 anos) com TEA (WONG *et al*, 2014). Frequentemente, esse método de ensino é apresentado em conjunto com outros procedimentos, como o ensino por tentativas discretas, descrito a seguir.

Como explicitado nesta pesquisa, os alunos com TEA, em geral, estão menos atentos às situações e dicas do ambiente natural, tendendo a observar menos adultos e pares; logo, muitas vezes perdem oportunidades de aprender através da observação e da imitação. Dessa maneira, pesquisadores criaram ao longo dos anos diferentes formas de ensino para essa população (COTRI E SILVA, 2018) e o Ensino por Tentativas Discretas é uma delas.

Em inglês, *Discrete Trial Teaching* (DTT) é uma estratégia que aparece entre os métodos com maior eficácia para o ensino de diversas habilidades, como as de competência motora, cognitiva, comunicação, brincadeira, social e autocuidado. É muito utilizada para o ensino de novos comportamentos, ou seja, para estimular ações que o aprendiz nunca apresentou.

Assim, o Ensino por Tentativas Discretas se configura como um método de ensino estruturado e planejado de acordo com as necessidades do aluno, com suas habilidades e com seus objetivos individuais. Consiste em apresentar a instrução para a criança, esperar pela sua resposta ou oferecer ajuda para que possa alcançá-la, e reforçar seu comportamento imediatamente após a resposta, de forma repetida. Dessa maneira, o aluno tem diversas possibilidades de aprender, de forma clara, objetiva e com instruções curtas e diretas.

As habilidades mais complexas devem ser divididas em pequenos passos e cada um deles deve ser ensinado separadamente, um por vez. Assim, novas habilidades só são ensinadas ao aluno quando as anteriores são aprendidas. Esse sistema adota uma forma de ensino um por um, ou seja, para cada aprendiz há um instrutor, o qual deve ser capacitado para adequado planejamento e aplicação. O uso do *prompt*, tal como o ensino por tentativas discretas, geralmente é parte de um currículo individualizado mais abrangente que lança mão de outras estratégias, como o suporte visual descrito na sequência.

As pistas visuais têm mostrado grande eficiência no ensino de habilidades para crianças com TEA (WOGON, *et al*, 2014; FIALHO, 2018), uma vez que esse público tende a apresentar facilidade com os estímulos visuais e dificuldades de interação e comunicação, tanto expressiva quanto compreensiva.

Essa abordagem envolve o uso de pistas concretas que fornecem para o educando informações sobre as atividades mais estruturadas (de leitura, motoras, de cognição e brincadeiras), sobre a rotina diária e/ou escolar, inclusive as transições entre os ambientes na escola e, também, suporte relacionado à orientação social, ou seja, o que está sendo esperado do educando naquela interação. Essas dicas visuais contribuem durante o andamento de uma atividade e na preparação da mesma.

Os recursos visuais podem ser apresentados de diferentes formas, como fotografias, símbolos, organização do ambiente, palavras escritas, objetos concretos, calendários, tabelas organizadoras e roteiro das atividades ou tarefas. Normalmente, são usados para: 1) Organização do ambiente de ensino; 2) Estabelecimento da rotina ou dos passos da atividade, com uso, por exemplo, do calendário, de instruções visuais ou cartões de instrução; 3) Fornecimento de sugestões ou lembranças, como dicas para iniciar uma interação; temporizadores ou caixa para finalização das atividades; 4) E fornecimento de instrução, como o uso de vídeos no início ou no final da atividade, de forma que o aprendiz consiga se observar depois de executar o que foi solicitado.

A organização da rotina para as pessoas com TEA é fundamental para garantir maior colaboração nas atividades e controlar a ansiedade (FIALHO, 2018). Através das pistas visuais

(com fotos da criança executando as tarefas ou figuras que representem essas atividades), é possível tornar o dia mais previsível para o aluno, contribuindo para maior participação nos diferentes contextos de ensino. Podem ser organizadas rotinas diárias, semanais, ou até mensais, com o uso de calendários marcando eventos importantes. O relato de eventos passados e o uso das histórias sociais também são exemplos de recursos visuais nos contextos de ensino.

Entretanto, uma das formas mais conhecidas do uso das pistas visuais na intervenção com TEA é a comunicação funcional (FIALHO, 2018), isto é, para aquelas pessoas que apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem e de outras formas de comunicação, um treino de comunicação alternativa feito pela troca de pistas visuais pode ser bastante funcional. O aluno é então ensinado a selecionar imagens (impressas, fotos, ou com o uso de recursos tecnológicos) para pedir, comentar, perguntar e responder.

Dentre esses recursos, o *Picture Exchange Communication System* (PECS) ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras é muito utilizado. Desenvolvido por Bondy e Frost, em 1985, o PECS tem como objetivo ensinar a comunicação funcional e proporcionar ao aluno mais chances de interação com o meio social. Assim, aumentando as estratégias de comunicação da criança, muitas vezes ocorre uma diminuição dos comportamentos problemas gerados pela frustração de não conseguir se comunicar. Além de aumentar as oportunidades de o aluno interagir com o outro.

De maneira geral, o aprendiz entrega o cartão no qual está presente seu item de desejo para seu parceiro de comunicação e recebe dele aquilo que solicitou. Posteriormente, essa estrutura de comunicação se torna mais complexa e o aprendiz pode usar seus cartões tanto para responder perguntas quanto para comentar¹⁹. O ensino do PECS envolve as seis fases a seguir: como se comunicar; distância e persistência; discriminação de figura; estrutura de sentenças; respondendo às perguntas; comentando. Trata-se de uma forma de comunicação muito utilizada para pessoas que têm pouca ou nenhuma intenção comunicativa, pois, além de promover benefícios na fala funcional, também pode contribuir para evolução de verbalizações da criança (REIS, 2018).

Os adultos que acompanham o aluno que faz uso do PECS precisam estar atentos a algumas questões práticas, como a facilidade com que se perde as figuras e o problema do aprendiz querer pedir algo que não está na sua prancha de comunicação. Assim, é preciso estar atento a esses aspectos para que o aluno não enfrente esse tipo de situação problema e consiga

¹⁹ Para um maior aprofundamento sobre PECS: Fialho (2018) e site: <http://www.pecs-brazil.com>

se comunicar da forma mais efetiva possível. Atualmente, o uso de tecnologias pode contribuir para facilitar esse procedimento.

Entretanto, mesmo diante de algumas estratégias e princípios da análise do comportamento, um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar diz respeito à adoção de determinados métodos e estratégias diante da ampla variedade existente dentro do espectro. Na revisão de Wogon *et al* (2014), citada anteriormente, 90,5% das pesquisas utilizaram a metodologia do Estudo de Caso, evidenciando a dificuldade de se indicar intervenções que respondam à grande heterogeneidade existente dentro do espectro. Dessa forma, as estratégias e métodos citados orientam sobre práticas que colaboram para o desenvolvimento desses alunos, mas não contribuem para uma generalização (SCHIMDT, 2017; LUBAS *et al*, 2016).

Lubas, Mitchell, Leo (2016) indicam três características das pessoas com TEA que contribuem para a dificuldade em estabelecer metodologias específicas no seu processo de ensino e aprendizagem. Primeiro, considera-se a ampla variedade do espectro, ou seja, nem todas as pessoas com TEA passam pelos mesmos desafios em termos de comunicação, comportamento e interações sociais. Segundo, o potencial para comorbidades médicas e psiquiátricas. Como explicitado no capítulo um, as pesquisas indicam que crianças diagnosticadas com TEA têm grandes chances de apresentar comorbidades médicas, tais como alergias, problemas respiratórios, gastrointestinais e comorbidades psiquiátricas, como por exemplo, ansiedade e epilepsia. E, terceiro, o ambiente no qual o sujeito está inserido, o que envolve a escola frequentada pelo aluno e os recursos oferecidos por ela, o suporte familiar, o nível socioeconômico, assim como as interferências relacionadas às intervenções recebidas pela criança e o nível de estresse parental.

Lourenço e Leite (2015) ressaltam que “o autismo pede ao sistema educativo duas coisas: diversidade e personificação” (p. 67). Problematizando esses dois aspectos relacionados à educação, o primeiro se refere ao fato de que propostas de ensino baseadas na perspectiva da homogeneidade não favorecem os alunos com TEA; o segundo ponto é que a grande variedade das características e manifestações comportamentais existentes dentro do espectro requerem avaliações individualizadas e adaptadas aos diferentes casos.

Dessa maneira, tendo em vista a complexidade que envolve o processo de inclusão dos alunos com TEA, bem como o desafio para os docentes em encontrar metodologias que podem ser apresentadas a esse público, será discutido a seguir outro recurso fundamental que envolve o processo de inclusão dos alunos com TEA, o serviço do mediador escolar.

3.2 Mediador escolar

Como mencionado ao longo deste capítulo, a inclusão de alunos com TEA envolve uma série de mudanças na escola, inclusive em relação à preparação da equipe pedagógica e dos demais profissionais da instituição. É nesse cenário que a figura dos profissionais de apoio ganha destaque.

No capítulo dois foi apresentada a legislação educacional, a qual assegura aos alunos público alvo da Educação Especial o acompanhamento dos profissionais de apoio. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) emitiu uma Nota Técnica (N. 22/2013/MEC/ SECADI/ DPEE) a fim de regulamentar a atuação desses profissionais:

Dentre os serviços da Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para o atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2013, p.2).

De acordo com a Nota, a atuação dos profissionais de apoio deve ocorrer conforme as especificidades dos estudantes, quando essas demandas não forem atendidas no contexto geral de cuidados disponibilizados aos demais. O documento orienta, ainda, que a ação desse profissional precisa estar articulada com os professores da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado. No caso dos estudantes com TEA, a Lei 12.764/2012 orienta que, caso comprovada a necessidade, estes alunos têm direito a acompanhante especializado.

Algumas pesquisas (GOMES; MENDES, 2010; MOUSINHO, 2010; CORDEIRO; VOLPATO, 2017) indicam que, no cotidiano escolar, a atuação desses profissionais se apresenta de maneira muito variada, desempenhando desde funções relacionadas apenas às atividades de vida diária (como cuidados com a alimentação e higiene) até atividades pedagógicas, porém com pouco embasamento teórico. A formação desses profissionais também é outro aspecto problematizado, pois são encontrados tanto estagiários quanto profissionais sem formação acadêmica específica atuando nesse cargo. Fatores que interferem diretamente no processo de inclusão dos alunos com TEA.

Ao resgatar o histórico desse profissional no âmbito escolar, percebe-se que a figura do mediador aparece no cenário educacional diante da necessidade de adaptação das escolas comuns ao receberem os alunos com deficiência. Em geral, esses alunos demandam um apoio maior no cotidiano escolar e, para dar conta de incluí-los em classes que muitas vezes estavam

compostas por um grande número de alunos e com professores cuja formação não abarcou a temática da inclusão, a alternativa das escolas foi a entrada do mediador escolar. Sendo assim, “a opção para muitos foi colocar o profissional especializado na sala de aula, a fim de acompanhar a criança ou adolescente em parceria com o professor de classe” (MOUSINHO, 2010).

Em alguns países, como França, Estados Unidos e Inglaterra, existem registros dessa experiência desde 1998. Mousinho *et al* (2010) e Cordeiro e Volpato (2017) afirmam que no Brasil a inclusão com um mediador/tutor escolar ocorreu em torno dos anos 2000, mas sem registros sistemáticos. Um fator que dificulta a sistematização desses dados é a variedade de nomenclatura desse cargo. Algumas expressões como facilitador escolar, assistente educacional, tutor escolar, estagiário mediador, acompanhante terapêutico, profissional de apoio, estão presentes nas investigações sobre essa temática.

Contudo, nesta pesquisa a terminologia mediador será utilizada para se referir a esse profissional. Essa escolha foi feita por acreditar que essa denominação parece ser mais condizente com a função a ser desempenhada por ele - mediar as relações do aluno, tanto com os colegas (questão fundamental para os alunos com TEA que muitas vezes apresentam dificuldades para iniciar e manter interações sociais), quanto com os conteúdos pedagógicos, contribuindo, assim, para que o aluno tenha acesso ao que é ensinado.

Nessa perspectiva, o mediador pode ser visto como um intermediário nas interações sociais, nas atividades e brincadeiras escolares, levando em consideração as especificidades de cada aluno. Ele deve realizar uma mediação de caráter comunicativo, sendo, principalmente, uma ponte entre o aluno e seus pares, e entre o aluno e seus professores.

A palavra mediação tem origem no latim *mediare* e significa dividir ao meio, repartir em duas partes ou ficar no meio de dois pontos (RAHME, 2018). No campo do desenvolvimento infantil, o crescimento cognitivo ocorre através das interações sociais, à medida em que as crianças e seus parceiros constroem conjuntamente o conhecimento (SHAFFER, 2002).

Nessa perspectiva, a mediação passa a ser fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que as funções mentais superiores, como a atenção, a memória e a percepção, requerem mediação simbólica, advinda da linguagem, mediação que se presentifica nos diversos processos de interação social²⁰ (RAHME, 2018).

²⁰ Para um maior aprofundamento sobre este conceito a partir da abordagem histórico-cultural, consultar: VIGOTSKI, Lev (2007) A formação social da mente São Paulo: Martins Fontes, e VIGOTSKI, Lev (2008) Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Sendo assim, destaco algumas funções do mediador no processo de aprendizagem, como favorecer ao aluno a interpretação dos estímulos do ambiente, chamando atenção dele para os aspectos relevantes, atribuindo significado à informação recebida e permitindo que o aluno consiga aplicar esse conhecimento em novas situações de aprendizagem. O mediador pode proporcionar ao aprendiz oportunidades para que ele tenha mais iniciativa, sem que siga passivamente no ambiente escolar, além de criar pequenas mudanças e problemas para que o estudante saiba lidar com situações incertas e consiga desenvolver flexibilidade (MOUSINHO, 2010). Organizar o ambiente escolar, evitando grandes distratores e excessos de estímulos, também é uma ação relevante que contribui para facilitar o processo de aprendizagem desses estudantes (REIS, 2018; MOUSINHO, 2010). Conseqüentemente, a atuação do mediador favorece uma maior permanência do aluno em atividades que exijam ações mais complexas e comunicativas, como por exemplo, ao lançar mão de recursos (inclusive físicos) no auxílio da resolução de problemas.

É importante destacar que as funções de mediação não se limitam ao ambiente da sala de aula, pelo contrário, a atuação desse profissional deve extrapolar esse ambiente, devendo estar presente no pátio, nos passeios escolares, no momento da refeição e de higiene, mas sempre tendo como norte a promoção da independência e da autonomia no cotidiano escolar. Esse profissional precisa atuar em parceria com o professor regente, pois seu trabalho é um recurso no processo de inclusão e não deve ser confundido com o papel de professor da criança.

Cabe acrescentar que nem todo aluno dentro do espectro necessitará do acompanhamento do mediador escolar. Alguns estudantes terão essa demanda durante um certo período e outros ao longo de todo o seu processo de escolarização. Portanto, é necessária uma avaliação pedagógica, diálogo com a família e equipe terapêutica do aluno, a fim de conhecê-lo e esclarecer se o apoio é necessário ou não (GONZAGA; BORGES, 2018).

Por fim, no contexto educacional, a mediação também está presente nas relações entre o aluno com TEA e seus colegas (pares de idade), visto que ocupam os mesmos espaços e compartilham de uma convivência diária. Camargo e Bosa (2009) ressaltam a relevância das interações entre pares, a qual fornece não apenas as experiências necessárias para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, mas formam uma “base fundamental para o autoconhecimento e compreensão do ‘self’” (p. 66). As crianças com desenvolvimento típico fornecem modelos de interação para as crianças com TEA e a oportunidade de interação entre elas oportuniza contato social, favorecendo não só o desenvolvimento do aluno dentro do espectro, mas de todas as outras crianças, que, ao conviver conjuntamente, podem aprender

com as diferenças. Dessa maneira, os pares podem atuar como mediadores naturais no processo de inclusão, sendo modelos para os alunos com TEA (REIS; CARVALHO, 2013).

Entretanto, alguns autores (CAMARGO; BOSA, 2009; LEMOS; AGRIPINO; RAMOS, 2014; RAHME, 2018) sinalizam que ainda há um baixo número de pesquisas que analisam como a mediação produzida pelos pares pode favorecer o aluno autista no seu percurso de escolarização.

Tendo em vista a complexidade envolvida no processo de inclusão escolar, com os diferentes recursos e estratégias para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, a seguir serão apresentados estudos de âmbito nacional que buscam descrever as práticas adotadas com os alunos autistas nas escolas comuns.

3.3 Estudos sobre práticas pedagógicas para alunos com TEA no Brasil

No cenário nacional encontramos pesquisas que buscam analisar as práticas adotadas no cotidiano escolar dos professores e dos alunos com TEA, porém, como já dito anteriormente, há uma escassez em relação às pesquisas que visam descrever as metodologias de ensino.

Azevedo e Nunes (2018) realizaram uma revisão integrativa da literatura sobre os métodos de ensino implementados por professores de alunos com autismo, matriculados na rede regular de ensino. Foi realizada uma busca em diferentes bases de teses e dissertações nacionais, com trabalhos publicados no período de 2008 a 2013, que focalizassem alunos com autismo matriculados na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. A primeira busca encontrou um total de 314 trabalhos, sendo que, após a análise dos critérios de inclusão e exclusão, 20 pesquisas foram selecionadas.

Dos 20 estudos analisados, oito tiveram como foco o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, nove o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, e em três, enfatizou-se o desenvolvimento de comportamentos adaptativos. Ou seja, menos da metade dos estudos focaram no ensino de habilidades acadêmicas.

Em relação ao perfil dos professores participantes das pesquisas, as autoras (2018) identificaram 55 professores e, também, outros profissionais, como estagiários, professores colaboradores e da Sala de Recursos, totalizando 72 agentes educacionais. Desses, apenas oito (20%) tinham formação na área de Educação Especial, e os resultados das pesquisas indicaram lacunas na formação desses docentes.

Foram identificados 35 alunos nas 20 pesquisas, com idades variando entre três e 14 anos. Desses, 40% estavam matriculados na Educação Infantil e nenhum no Ensino Médio. A

descrição do perfil cognitivo dos alunos foi precária e as pesquisadoras (2018) chamam atenção para a necessidade de instrumentos padronizados para essa avaliação, visando permitir uma melhor compreensão das potencialidades e dificuldades dos alunos, além do fato de que a falta de descrição do perfil cognitivo, comportamental e sociocomunicativo do aluno, torna mais difícil a avaliação da eficácia de determinado método.

Quanto ao levantamento sobre os métodos de ensino implementados pelos professores, esses foram agrupados de acordo com as diretrizes delineadas por Libâneo (1994), segundo as quais os métodos de ensino são definidos como ações mediadoras, planejadas e sistematizadas pelo professor, que tem a tarefa de mediar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Libâneo classifica os métodos em quatro categorias: (1) *método expositivo*, que consiste em apresentações do conhecimento e de tarefas por meio da exposição verbal e, normalmente, também acompanhadas de experimentos simples, como o uso de mapas, gráficos, gravuras, objetos concretos ou modelo do professor; (2) *método de trabalho independente*, no qual o professor apresenta o conhecimento para os alunos sem mediação direta; (3) *método de elaboração conjunta*, que visa a construção ativa dos conteúdos abordados em sala, através do diálogo, da reflexão e do questionamentos com os alunos; e (4) *método de trabalho em grupo*, o qual objetiva promover a cooperação entre os alunos em uma determinada tarefa.

Em relação ao método expositivo e ao de trabalho independente, foram identificados sete trabalhos. Já na elaboração conjunta, foram encontradas três investigações. Doze pesquisas apontaram o método de trabalho em grupo nas práticas dos professores, os quais serão descritos brevemente a seguir.

Sobre o método expositivo, Azevedo e Nunes (2018) afirmam que ele se mostrou efetivo quando contemplado pela ação mediadora de outro indivíduo, tanto dos professores quanto dos pares, os quais, logo após a orientação da professora, repetiam para o aluno o que havia sido solicitado e o ajudavam a realizar a tarefa proposta. Para tanto, eram utilizados também recursos visuais como imagens, figuras, desenhos e objetos concretos. Entretanto, em duas pesquisas não foram encontrados, no repertório do professor, comportamentos que favorecessem a participação do aluno na tarefa, evidenciando a insuficiência da exposição verbal. É importante ressaltar que práticas que envolvem a mediação de pares e o uso de recursos visuais são mencionadas na literatura como Práticas Baseadas em Evidências (AZEVEDO e NUNES, 2018).

O método de trabalho independente apareceu em três produções como uma forma de ensino que parece ter sido pouco efetiva, pois os alunos não realizaram a atividade proposta para a turma, ou realizaram outro tipo de atividade sem qualquer relação com o que foi

solicitado. Libâneo *apud* Azevedo e Nunes (2018), alerta que esse método é possível quando o docente assegura as condições de trabalho e o educando tem em seu repertório os requisitos para realizar o que foi proposto.

Todavia, existem relatos de alunos que se beneficiaram com as instruções verbais quando essas condiziam com seu nível atual de desenvolvimento e compreensão. Situações assim se evidenciaram, por exemplo, quando a professora se dirigia ao aluno e o incentivava a realizar a atividade, ou no momento em que eram viabilizadas adaptações curriculares para favorecer a participação do estudante nas atividades e para realizá-las de forma independente.

Pode-se citar, nesse sentido, o estudo de Khoury (2013), que capacitou os professores a utilizarem estratégias do campo da Análise do Comportamento para o manejo dos comportamentos considerados inapropriados, a fim de ensinar ações alternativas e apropriadas para os alunos agirem com mais autonomia e independência. Há também o trabalho de Côrrea Netto (2012), no qual foi feito uso da rotina visual para antecipar situações ao aluno, prevenir problemas de comportamento e mantê-los engajados nas atividades escolares. Esses recursos se encontram listados nas pesquisas sobre Práticas Baseadas em Evidências para ensino de alunos com TEA.

O terceiro método, a elaboração conjunta, requer do aluno conhecimento prévio sobre a temática e os meios de comunicação adequados para a participação na discussão proposta. Sendo assim, aparece na prática de professores com seus alunos autistas, o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (o qual também foi citado como PBE) para aqueles estudantes que não apresentam fala funcional ou compreensível. Nesse caso, são utilizados cartões avulsos com desenhos, prancha com palavras, fichários com letras do alfabeto e computadores, bem como gestos e expressões corporais.

Por fim, o método de trabalho em grupo foi localizado em 12 pesquisas. Dessas, três revelaram o insucesso em incluir o aluno com TEA em atividades de grupo, devido ao arranjo da sala, tipo de propostas da professora para a turma ou pela falta de mediação (seja dos pares ou dos profissionais). Já nas outras nove investigações, o fator que marcou o sucesso da participação dos alunos nas atividades propostas foi a estimulação da interação do aluno autista com os colegas, conduzida pelo docente. Esse ponto reforça o quanto a prática da mediação entre pares pode ser um caminho na inclusão dos alunos com TEA, desde que essa prática seja solicitada pelos professores, pois “sem a mediação docente não se pode garantir que os demais alunos auxiliem o aluno com TEA nas tarefas de grupo ou atividades coletivas” (AZEVEDO; NUNES, 2018, p. 16).

Outra importante revisão, no âmbito nacional, sobre a temática do autismo e da inclusão escolar, mais especificamente sobre os estudos que abordam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, é o estudo de Nascimento, Cruz e Braun (2016), no qual as autoras analisaram pesquisas publicadas entre 2005 e 2015. Ao realizarem o levantamento, as autoras (2016) selecionaram inicialmente 22 publicações. Em um segundo momento, apenas seis estudos foram utilizados para a análise completa.

O baixo número de publicações sobre a temática nesses dez anos destaca a escassez de pesquisas que tratam de estratégias de ensino relacionadas ao ambiente da sala de aula, ou seja, são poucos os estudos que indicam recursos ou metodologias que visam favorecer a aquisição de conhecimento do aluno com TEA.

Das seis investigações selecionadas sobre práticas pedagógicas e ensino de alunos com TEA, as autoras destacaram os principais pontos de cada pesquisa. Dada a relevância desses estudos para esta pesquisa, serão abordadas, de modo sintético, as questões discutidas em cada um deles.

Nascimento *et al.* (2015) investigaram os benefícios da educação musical para o desenvolvimento social de dois alunos com TEA nas faixas etárias de cinco e seis anos de idade. A pesquisa ocorreu em uma escola de Música na cidade de Belém do Pará (Pará). Os alunos faziam parte de turmas distintas, sendo cada uma composta por dez crianças. Para caracterizar o perfil dos alunos, foram realizadas entrevistas com os responsáveis, além do preenchimento de dois protocolos. As crianças participaram das aulas com uma frequência de duas vezes por semana e com duração de 30 minutos cada, por um período de três meses. Em todas as aulas eram realizadas seis atividades estruturadas, as quais foram filmadas para posterior análise. No total, foram focalizadas 39 cenas, sendo 19 de um aluno e 20 de outro. A partir da realização dessas atividades, os pesquisadores identificaram que, durante as aulas, as iniciativas espontâneas aumentaram enquanto os comportamentos não funcionais diminuíram. Houve presença de comportamentos marcados pela estereotipia, mas que eram, possivelmente, usados como uma forma de comunicação gestual, permitindo a comunicação entre as crianças.

Assim, os autores (2015) concluem que a participação em tarefas estruturadas com alunos da mesma faixa etária, realizadas de forma contínua, podem contribuir com a aquisição e a manutenção de comportamentos funcionais. Além disso, destacam a importância da mediação do adulto, sem que essa ocorra de forma excessiva interferindo nos processos de comunicação e autonomia dos alunos.

Giaconi e Rodrigues (2014) discutem a diversidade presente no espectro autista, frisando a importância de se considerar as especificidades de cada sujeito no seu percurso

escolar. Sua pesquisa indica que os sujeitos dentro do espectro apresentam alterações nas funções temporal, espacial e de velocidade executiva, o que traz consequências para sua vivência cotidiana em termos de: organização no espaço, percepção do ambiente e do tempo, sequenciação; controle emocional; velocidade na execução de tarefas, entre outras habilidades.

As autoras (2014) realizaram um levantamento de estudos que indicam linhas de ação para o planejamento e a estruturação de estratégias no contexto escolar, destinadas aos alunos com TEA. Nesse contexto, é levantada a necessidade de primeiro adaptar, ou seja, preparar a escola para receber o aluno, com organização do ambiente interno e externo à sala de aula, com a preparação de atividades e formação dos profissionais. E, posteriormente, indicam o emprego do método TEACCH no processo de inclusão dos alunos com TEA.

Com a proposta de situar mais facilmente as atividades e propostas para os alunos com TEA, lançando mão de recursos de imagens, como ponto de referência visível e concreto para os alunos, são utilizados relógios, cartazes com as sequências das atividades, estruturação do material, mobiliário dentro de sala e organização do ambiente de modo a não sobrecarregar o aluno (com um número excessivo de cartazes e outros objetos expostos, assim como grande variação de cores).

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) realizaram sua investigação em duas escolas particulares na cidade de João Pessoa (Paraíba). As autoras observaram quatro crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, com idades entre três e cinco anos, em um contexto de interação social com seus pares no ambiente escolar.

Foram realizadas observações e filmagens de 20 minutos para posterior análise, por categorias, dos comportamentos das professoras e dos alunos com TEA. Também foi utilizado como instrumento de pesquisa a escala CARS para caracterizar as crianças desse estudo, sendo que elas se encontravam entre quadros leve e moderado, e três delas eram não verbais.

Foram estabelecidas dez categorias para os comportamentos das professoras, como o observar, apontar, gesticular, apoio físico, modelo, feedback, entre outros. E dez categorias para os comportamentos das crianças, dentre as quais destaca-se isolamento, esquiva, resposta adequada, interação passiva, interação dirigida a objetos, interação dirigida a pessoas.

De maneira geral, as professoras apresentaram poucos comportamentos de observação da criança, acompanhados de discurso relacionado às dificuldades de dividir a atenção com todos os alunos da turma. Quanto aos alunos, as iniciativas apresentadas por eles foram dirigidas com maior frequência aos objetos e menos às pessoas.

Em relação às trocas entre as professoras e alunos, foi observado maior uso da linguagem diretiva. Outro ponto levantado na pesquisa foi a grande presença de apoio físico das professoras durante a realização das atividades.

Sendo assim, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) problematizam a necessidade de os professores estarem mais atentos e observarem a criança com TEA para que possam conhecê-la melhor, entender seus interesses e criar estratégias que favoreçam a interação social, além de reforçar as iniciativas dirigidas às pessoas. A pesquisa também indica que os professores precisam ser mais bem instruídos quanto à utilização de estratégias referentes à comunicação verbal e não-verbal, fazendo uso de modelos e indo além da instrução diretiva, que não deve ser a única dimensão desenvolvida durante a interação. Além disso, assinalou-se uma necessidade de diminuir o apoio físico, visando a autonomia.

Dessa maneira, as autoras concluem que a mediação do adulto, sobretudo considerando as particularidades da criança, é fundamental para o desenvolvimento do aluno. E marcam, também, que os professores apresentam estratégias baseadas fundamentalmente na intuição, com pouco respaldo teórico e orientação profissional, precisando, assim, serem capacitados. Nesse sentido, destacam o papel do “psicólogo enquanto agente de mudança no processo de inclusão escolar” (p. 126), uma vez que este profissional pode trabalhar em parceria com os docentes, fornecendo orientações e capacitações no cotidiano escolar.

Assim como Mattos e Nuernberg (2011), Benitez e Domeniconi (2018) indicam, em suas pesquisas com alunos do TEA e também Deficiência Intelectual, que o trabalho interdisciplinar é fundamental e que a parceria entre a psicologia e a educação demonstrou uma experiência enriquecedora no processo de inclusão dos alunos com TEA. Além disto, Benitez e Domeniconi (2018) ressaltam que o ensino em pequenos passos, o fornecimento de consequências imediatas para o acerto e o ensino individualizado, que respeita o ritmo de aprendizagem individual de cada estudante, são estratégias fundamentais para trabalhar atividades acadêmicas no contexto de inclusão.

Gomes e Mendes (2010) descreveram o processo de escolarização dos alunos com TEA na rede municipal de Belo Horizonte, considerando, para tanto, a perspectiva do professor. Participaram da pesquisa 33 professores que caracterizaram 33 alunos com autismo. Esses professores responderam a um questionário semiestruturado com questões sobre o aluno, como: idade e diagnóstico; tipos de apoio oferecidos ao aluno e ao professor; dados sobre o aluno na escola, como frequência e forma de avaliação; e fatores relacionados à comunicação, aprendizagem e comportamentos do aluno no dia a dia escolar. Além disto, os professores preencheram a escala CARS.

Tendo como referência a investigação realizada, as autoras (2010) indicam que a participação dos alunos com TEA nas atividades era fragmentada, com pouca interação entre os pares e que as atividades eram limitadas em termos de conteúdos pedagógicos. As pesquisadoras verificaram a existência de estratégias desenvolvidas pela prefeitura para favorecer a frequência dos alunos com TEA às aulas, como a presença dos auxiliares de vida escolar²¹, principal apoio encontrado na pesquisa para os alunos diagnosticados com TEA.

Gomes e Mendes (2010) apontam o baixo grau de instrução desses profissionais como um problema que compromete a atuação dos auxiliares, pois, para que esses sejam capazes de mediar as relações das crianças no processo de escolarização, visando a autonomia, a aprendizagem e a inserção social, é necessário que tenham capacitação e supervisão constante, caso contrário podem correr o risco de se tornarem apenas cuidadores.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) investigaram a prática de duas professoras com seus alunos com autismo, na faixa etária de três anos de idade, em salas de uma escola de Educação Infantil da rede particular da cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro). As pesquisadoras realizaram entrevistas semiestruturadas com as professoras para verificar as concepções delas acerca da educação inclusiva e utilizaram uma Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada para avaliar as interações entre professor e aluno. Para o registro da interação, foram filmados diversos momentos no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula.

Essa pesquisa teve como referência a abordagem sociointeracionista de Vigotski, destacando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Aprendizagem Mediada e a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Reuven Feuerstein. Essa perspectiva indica que o desenvolvimento humano é fruto das interações entre os indivíduos durante sua vida em ambiente sociais, organizados para proporcionar esse desenvolvimento.

A abordagem teórica de Feuerstein “tem como principal premissa a hipótese de que o desenvolvimento cognitivo é caracterizado pela aquisição de funções cognitivas por meio da aprendizagem, que ocorrem tanto pela exposição direta, quanto, por situações de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)” (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p. 368).

De acordo com as autoras (2008), a EAM é um processo de aprendizagem que acontece quando uma pessoa interpreta o estímulo ambiental, destaca para o outro os aspectos mais relevantes, atribui significado à informação recebida e transfere para novas aprendizagens, “tornando o estímulo ambiental relevante e significativo” (p.369), enriquecendo o

²¹ Nomenclatura usada na pesquisa (2010) para se referir ao profissional que acompanhava os alunos com TEA no período escolar.

desenvolvimento do outro, e ajudando a criança a atingir novas competências sociais e cognitivas.

Em relação à análise dos dados, foram avaliados 12 critérios de mediação professora-aluno. As pesquisadoras (2008) encontraram diferenças expressivas entre as professoras, como por exemplo, enquanto uma professora interagiu em 111 episódios com seu aluno, a outra interagiu em apenas sete episódios. As professoras apresentaram um padrão de mediação diferente em 10 dos 12 critérios, assim como diferenças no relato das entrevistas. Nesse sentido, enquanto uma professora apresentava satisfação com o trabalho e se dizia identificada com sua atividade com as crianças com deficiência, a outra afirmou que atuava por obrigações institucionais.

As autoras (2008) concluem que é preciso considerar questões importantes no processo de inclusão, como a mudança da representação social dos professores sobre o aluno com TEA e sobre a educação inclusiva. Destacam, também, a relevância do nível de mediação oferecida pela professora e da definição das funções do facilitador como um agente de inclusão que pode possibilitar mudanças no processo de ensino e aprendizagem do aluno, para atingir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Vale ressaltar que nesta pesquisa foi utilizado o termo “facilitador” para se referir ao profissional que acompanha o aluno com deficiência no dia a dia escolar. E como foi explicitado no tópico anterior, ainda não há um consenso quanto à definição e nomenclatura dessa função.

Na pesquisa de Gomes (2007) sobre habilidades matemáticas para alunos com TEA, foi estruturado um programa para o ensino dessa área. Esse programa foi utilizado com uma adolescente de 12 anos com autismo. A aluna estava matriculada em uma escola regular, na quinta série, e teve pontuação 35 na escala CARS, sugerindo autismo leve/moderado. Foram realizadas nove sessões em consultório de psicologia para o ensino de habilidade de adição e subtração. Além das sessões individuais, foram feitas orientações para a acompanhante da adolescente, que treinava em ambiente domiciliar as habilidades trabalhadas no consultório.

Inicialmente, foi feita uma avaliação da aluna para depois ser estruturado seu plano de ensino, o qual foi dividido em oito categorias de adição e subtração. As habilidades de adição foram ensinadas primeiro e, posteriormente, foram trabalhadas as operações de subtração, usando primeiramente a contagem com os dedos e depois com os recursos visuais e instruções diretas. Foram ensinadas, também, estratégias de discriminação para que ela pudesse diferenciar as duas operações matemáticas.

Gradualmente, ao longo das sessões, as atividades passaram a ser apresentadas com maior nível de complexidade e esvanecimento das ajudas. Para tanto, foram utilizados recursos

visuais (fazer linhas e círculos) e instruções diretas, de modo a indicar para a aluna como deveriam ser realizados os procedimentos de soma e subtração. Durante o uso do programa, os acertos eram valorizados com elogios e essa ação pareceu ser suficiente para mantê-la motivada e atenta. Gomes (2007) ressalta a importância do desenvolvimento de técnicas para o ensino de habilidades escolares, com atividades adaptadas, tendo como princípio a análise experimental do comportamento e levando em consideração as características do aluno.

Ainda sob essa perspectiva, Gomes e Souza (2016) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de ensinar a crianças com autismo habilidades de leitura oral e leitura com compreensão. Participaram da pesquisa três meninos com autismo leve/moderado, na faixa etária de cinco e nove anos. O procedimento foi dividido em seis etapas, sendo planejados com gradual aumento de dificuldade entre as etapas. As sessões foram realizadas em uma sala com poucos estímulos, com duração média de 50 minutos, uma vez por semana.

Os resultados do procedimento indicaram que as ações adotadas favoreceram a aprendizagem e a manutenção da leitura combinatória com compreensão e com baixo número de erros durante o processo de ensino. Gomes e Souza (2016) ressaltam, ainda, o baixo custo do material utilizado e o número pequeno de sessões de ensino necessárias para sua aplicação, fatores que demonstram a viabilidade da utilização desse método de ensino para a alfabetização dos alunos com TEA.

Com o objetivo de compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) e alunos com transtorno do espectro autista, Benitez, Gomes, Bondioli e Domeniconi (2017) realizaram um mapeamento das estratégias de inclusão utilizadas pelos professores de dez estudantes, sendo cinco com DI e cinco com TEA, matriculados em escolas municipais de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Para tanto, foram realizadas entrevistas com os pais, a fim de se conhecer melhor a trajetória escolar dos alunos, além de uma avaliação do perfil cognitivo desses estudantes e posterior observação sistemática do ambiente escolar durante seis dias, por um período de duas horas cada.

Em relação aos estudantes com TEA, Benitez, Gomes, Bondioli e Domeniconi (2017) indicam que as práticas pedagógicas adotadas se encontravam direcionadas para as aquisições de habilidades de vida diária, com foco na autonomia e na socialização do estudante. Os autores observaram, também, a presença de poucas práticas que visavam o ensino de habilidades acadêmicas, como princípios básicos de matemática e de alfabetização. Por outro lado, perceberam uma grande preocupação dos docentes em como ensinar as competências de leitura e escrita.

Embora haja um número limitado de estudos acadêmicos que focalizem os processos de escolarização dos alunos com TEA, como indicado anteriormente, as pesquisas citadas acima apontam a existência de práticas educativas dirigidas a esse público em diferentes regiões brasileiras. Embora sejam práticas ainda pontuais, que carecem de uma maior institucionalização, certamente sua emergência decorre do processo de inclusão escolar iniciado no Brasil na segunda metade dos anos 1990, das normatizações que foram sendo definidas a partir de então, das disposições presentes na PNEEPEI (2008), na Lei N. 13.146/2015 e, mais particularmente, da implementação da Lei N. 12.764/2012, que orienta aspectos específicos relativos à educação escolar dos estudantes com TEA.

É possível indicar, ainda, que alguns dos estudos citados neste trabalho estão em convergência com as Práticas Baseadas em Evidências, embora as investigações indiquem: lacunas em relação à formação inicial e continuada dos professores, assim como de outros profissionais que atuam na escola; necessidade de maior qualificação dos profissionais de apoio e de uma maior articulação entre os diferentes profissionais que atuam com o aluno com TEA; presença de limitações no planejamento das atividades educativas, dentre outros aspectos.

Tendo essas questões como referência e caminhando na perspectiva de compreender como tem ocorrido o processo de inclusão escolar dos estudantes com TEA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, passaremos à abordagem da metodologia utilizada para desenvolvimento da pesquisa proposta.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como apresentado ao longo deste trabalho, o processo de inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, nas escolas regulares, coloca para as instituições de ensino o desafio de proporcionar mais do que o acesso por meio da matrícula, mas sim novas oportunidades de aprendizagem e permanência com o passar dos anos escolares. Os alunos com Transtorno do Espectro Autista apresentam particularidades no processo de aprendizagem e “as suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito” (SCHMIDT, 2017, p. 225), o que desafia os profissionais que atuam nessa dinâmica.

Com base na revisão de literatura discutida nos capítulos anteriores, questiona-se neste estudo como tem ocorrido o processo de inclusão de crianças com TEA nas classes comuns de escolas regulares, levantando alguns questionamentos, como: *quais práticas são adotadas no cotidiano escolar destes alunos no início do Ensino Fundamental? Como os profissionais que atuam diretamente com eles se organizam? Quais efeitos essa dinâmica produz para os alunos com TEA?*

Como indicam as pesquisas de Azevedo e Nunes (2018); Benitez, Gomes, Bondioli e Domeniconi (2017); Lima e Laplane (2016); Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) e Gomes e Mendes (2010), grande parte das estratégias utilizadas pelos professores e pelos demais profissionais no processo de inclusão escolar das crianças com TEA se baseia em práticas intuitivas, com pouco embasamento teórico, além de apresentarem estrutura de trabalho que tende a ser precária, com pouco apoio, capacitação e supervisão. Nesse sentido, é questionado se na maior parte dos casos de alunos com TEA, a inclusão escolar tem-se restringido ao acesso ao ambiente escolar.

Tendo essas indagações como referência, este capítulo tem como foco discutir os procedimentos metodológicos e éticos implementados durante realização da pesquisa de campo e que envolvem a escolha da escola, ponto já mencionado na introdução, o contato com os sujeitos que participaram desta investigação, o desenvolvimento das observações e entrevistas.

Este trabalho foi submetido ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, registrado com CAEE 79998117.4.0000.5149. Após a aprovação pelo Comitê foi feito contato com a Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, para solicitar a aprovação da mesma.

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, a qual considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, reconhece haver um “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (KUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010 p. 31). Desse modo, a pesquisa qualitativa tem como foco o aprofundamento da compreensão de um grupo social e não a preocupação com a representatividade numérica (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

As pesquisas qualitativas partem da suposição de que as pessoas atuam em função de suas percepções, crenças, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido e um significado que não se pode conhecer imediatamente, sendo necessário ser revelado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1988).

Assim, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a investigação qualitativa possui cinco características: (1) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal; (2) É descritiva; (3) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, matriculados nos anos iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a partir da análise das práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais que têm contato direto com esses alunos, o caráter qualitativo da investigação possibilita um maior aprofundamento das questões que envolvem a escolarização desses estudantes no contexto do ensino fundamental.

Dessa forma, a escolha metodológica se justifica diante da complexidade do tema e do objetivo de conhecer de perto as práticas dos profissionais e o processo de inclusão escolar. Para tanto, a pesquisa de campo englobou três momentos, a saber: a observação sistemática em sala de aula, as entrevistas com as profissionais que atuam com os alunos com TEA e a aplicação da escala CARS, a qual será descrita detalhadamente neste capítulo.

Para desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas três reuniões com a DEID, sendo feito o primeiro encontro para apresentar a pesquisa, seus procedimentos e etapas, e demandar autorização, que se encontra no Anexo 1 da dissertação. No segundo momento, foi feita uma entrevista com as responsáveis pela Diretoria com o intuito de compreender o processo de inclusão na Rede Municipal de Belo Horizonte. Por fim, na terceira reunião foi solicitado o material referente ao número de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial na Rede Municipal.

No final de 2017 foi estabelecido contato com uma das escolas, indicadas pela DEID, com o objetivo de apresentar a pesquisa para a direção e convidá-los a participar. O primeiro encontro ocorreu em janeiro de 2018, no qual foi realizada uma conversa com o coordenador pedagógico. Posteriormente, foi feita uma reunião com a diretora e o vice-diretor, que concordaram com a proposta apresentada e viabilizaram o desenvolvimento da investigação na escola.

No início do ano letivo de 2018 essa parceria se concretizou, sendo iniciada a pesquisa de campo. A diretora da escola apresentou a pesquisadora para os docentes no momento do intervalo, na sala dos professores, e nesse encontro foi possível abordar a pesquisa e convidá-los para participarem. Foi esclarecido, então, que o objetivo do trabalho era investigar o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e as professoras desse nível de ensino que tiveram interesse em participar se apresentaram, estabelecendo, junto à pesquisadora, os dias para observação e entrevistas.

4.1 Uma breve apresentação da Escola Montessori

A realização dessa investigação teve como objetivo pesquisar como ocorre o processo de inclusão escolar nesse ambiente mais amplo e de diversidade que é a escola, no contexto de uma educação inclusiva, que concretiza a possibilidade das crianças com TEA estudarem no mesmo espaço que as outras crianças.

A escolha por uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte se deu em função do reconhecimento da existência de um histórico da RME na discussão sobre a escolarização de alunos com deficiência no ensino comum, sendo que os primeiros registros desse percurso datam de 1982, como mencionado no Capítulo dois.

O segundo fator que contribuiu para a escolha da RME-BH decorre do fato dessa rede contratar auxiliares de apoio à inclusão que acompanham individualmente os alunos com deficiência. Para tanto, a rede estabelece dois critérios para a contratação desses profissionais: (a) idade mínima de 21 anos e (b) formação de nível médio completo, como informado anteriormente. Entretanto, esses auxiliares não possuem formação específica na área da educação, o que pode se tornar um desafio nesse processo, visto que a ausência de formação inicial e continuada contribui para uma prática intuitiva e de pouco embasamento teórico.

Assim, investigar o cenário de inclusão na rede municipal de ensino, mapear as estratégias utilizadas pelos profissionais e problematizá-las, torna-se necessário para

compreender os processos de escolarização dos estudantes com TEA no contexto da educação inclusiva.

E, por fim, o terceiro motivo se refere à unidade de ensino pesquisada. Durante o planejamento do trabalho de campo, decidiu-se realizar a investigação em uma escola de Ensino Fundamental I na qual funcionasse uma sala de Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista a importância desse serviço e do professor do AEE no processo de inclusão dos alunos com TEA, tema discutido no Capítulo dois. Por isso, optou-se pela realização da pesquisa de campo na Escola Montessori²², que cumpria esses requisitos.

Inaugurada em meados de 1950, a Escola Montessori funcionou durante mais de 50 anos no interior de um parque de Belo Horizonte e, há pouco mais de 10 anos, foi transferida para um prédio. Seu público-alvo é composto por alunos com idade entre seis e quinze anos, que compreendem a faixa etária do Ensino Fundamental, divididos entre os anos iniciais, 1º ao 5º ano, e anos finais, 6º ao 9º; além do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

O corpo docente dos anos iniciais do ensino fundamental se divide em professores regentes e professores especializados. Os regentes passam a maior parte do tempo com os alunos e são responsáveis pelo ensino de português, matemática, história e geografia. Os professores especializados passam 50 minutos por dia com a turma e atuam no ensino de ciências, artes e educação física. Nos anos finais, as turmas contam com um quadro maior de docentes com professores das diferentes disciplinas, como ciências, história, geografia, português, matemática e educação física.

A Escola Montessori funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo aos alunos atividades em regime de tempo integral, ou seja, os alunos dos anos iniciais que têm aulas no período da tarde podem participar de atividades recreativas durante a manhã, como oficinas de capoeira, esportes e música. Esse mesmo formato é oferecido para os alunos que estudam no período da manhã e que podem participar das atividades no período vespertino. A opção pela matrícula em regime de tempo integral é uma escolha da família. No período noturno funciona a EJA. A escola tem em média 780 alunos matriculados.

Com relação à estrutura do prédio, a Escola Montessori conta com salas de aulas, quadras abertas, áreas livres, áreas verdes (hortas) cuidadas pelos próprios alunos, biblioteca, laboratório de ciências e informática, setores administrativos, sala dos professores, sala para a diretoria, cozinha e refeitório, instalações sanitárias, sala do AEE e salas para os alunos em regime integral, com ambiente para aulas de capoeira e música.

²² Os nomes do estabelecimento de ensino onde a pesquisa foi realizada, bem como dos sujeitos participantes da investigação são fictícios.

A escola dispõe de elevadores, o que facilita a acessibilidade no cotidiano escolar. Porém, não possui sanitários adaptados e rampas que possam dar acesso aos diversos ambientes, o que se constitui como uma barreira para as pessoas com dificuldade de locomoção.

O quadro docente da escola tem cerca de 68 professores. Nos cargos de coordenação pedagógica, a instituição conta com quatro profissionais e um coordenador pedagógico geral, além dos cargos de direção e vice direção. Na escola há profissionais terceirizados, responsáveis pela limpeza, cantina e portaria.

Em março de 2018 a Escola Montessori foi transferida de prédio, devido a uma interdição do local pela Defesa Civil, que alegou problemas graves na estrutura do prédio, oferecendo riscos para os professores, alunos e funcionários. Sendo assim, as aulas foram suspensas por três dias para que a direção e a Secretaria de Educação entrassem em um acordo, definindo a mudança da escola para um novo prédio.

A PBH disponibilizou inicialmente um espaço no andar térreo do prédio da Secretaria de Educação (SMED) para a Escola Montessori, montando salas de aula e outros espaços improvisados nos corredores do saguão, com divisórias de plástico. Entretanto, a equipe escolar e os alunos sentiram muitas dificuldades com a mudança, como o barulho e a distância entre as salas de aula e os banheiros, refeitório e quadra. Diante disso, as professoras passaram a levar os alunos em grupo para o banheiro, o que tumultuava as turmas e tomava mais tempo que o previsto, pois as unidades sanitárias eram pequenas. No prédio sede, os alunos iam de maneira independente e individual ao banheiro. O momento do lanche também passou a apresentar problemas, pois como o refeitório era menor que o do prédio sede, foi preciso reorganizar os horários das turmas de modo que o espaço comportasse a quantidade de alunos. Diante disso, algumas turmas saíam para lancha primeiro e outras saíam mais tarde.

Em relação ao uso de espaços mais amplos, o único espaço aberto e coberto disponível no prédio da secretaria era uma quadra fechada, então as atividades da escola integral passaram a funcionar nesse ambiente. Desse modo, os alunos do turno matutino, matriculados na escola de tempo integral, participavam de atividades na quadra fechada à tarde, ocupando todo o espaço. Em dias de chuva, parte dos alunos ficava, portanto, sem espaço para realizar o recreio ou as aulas de educação física, tendo que permanecer em sala. Além disso, como a escola foi transferida para o saguão de entrada do prédio da SMED, os alunos circulavam em um ambiente muito movimentado, com um grande fluxo de pessoas, o que dificultava o momento de entrada e saída dos estudantes.

Duas semanas após a mudança, a PBH disponibilizou o terceiro andar do prédio para o estabelecimento da Escola Montessori, facilitando a logística e a organização da estrutura da

escola. No terceiro andar foi possível perceber uma melhor organização dos espaços, pois haviam salas mais amplas, banheiros maiores e mais próximos, uma sala específica para os professores e uma sala para o AEE, que não estava funcionando desde a transferência de prédio. Tanto os alunos, quanto suas famílias e os demais profissionais da Escola Montessori, passaram por dificuldades para se adaptarem a esse novo espaço.

Desde a mudança até o fim do ano letivo de 2018 as aulas aconteceram nas instalações da Secretária Municipal de Educação.

A partir dessa breve descrição do ambiente escolar, serão detalhadas, a seguir, as metodologias qualitativas adotadas nesta investigação, que consistiram na realização de observação sistemática e entrevistas semiestruturadas.

4.2 Procedimentos Metodológicos

4.2.1 Observação Sistemática

Em fevereiro de 2018, após a apresentação da pesquisa e obtenção de autorização da direção, iniciei o trabalho de campo com a observação em sala de aula. No encontro com os professores da Escola Montessori, duas professoras regentes do início do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (EF) se dispuseram a participar e mostraram interesse pela pesquisa. Uma professora atuava no primeiro e a outra no segundo ano. O foco no primeiro ciclo se deve a dois fatores: primeiro, por marcar a transição da Educação Infantil para o EF, e, segundo, por ser o ciclo da alfabetização, período relevante no percurso escolar, representando para os alunos um momento desafiador e de muitas mudanças.

Assim, depois da apresentação da pesquisa para as duas professoras regentes, as professoras especializadas de cada turma também foram convidadas para participarem da investigação. Por fim o convite foi feito para as auxiliares de apoio dos alunos matriculados nestas turmas e para as professoras do Atendimento Educacional Especializado que os acompanham.

Com relação à transição para o Ensino Fundamental, é importante destacar que o alargamento dessa etapa para nove anos, atendeu às Lei N. 11.114/2005 e a Lei N. 12.274/2006 (BRASIL, 2005; 2006) que definiram o início formal do percurso escolar aos seis anos de idade.

Zanatta, Marcon, Maraschin (2015) realizaram uma revisão de literatura acerca das questões que envolvem a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do EF e destacam a importância de se realizar uma transição sem rupturas, “respeitando a singularidade dos

processos, como um percurso natural, mediado pela profissionalidade das instituições envolvidas” (p. 5637).

A entrada “mais cedo” na escola traz desafios tanto para os profissionais, quanto para os alunos, que vivenciam um período de mudanças em relação a vários aspectos, dentre os quais, a organização da sala, a disposição dos materiais e as modificações na estrutura física do espaço. No que se refere à organização do espaço, as salas geralmente não se dividem mais com pequenas mesas e cadeiras para os alunos se sentarem em grupo. As carteiras costumam ser maiores e, em muitas escolas, as crianças passam a se sentar uma atrás da outra, enfileiradas. Os materiais disponíveis também não são os mesmos, pois, muitas vezes, não há mais brinquedos e materiais lúdicos disponíveis, apenas alguns livros de literatura. Existe, ainda, mudança na estrutura física, pois as salas do ensino fundamental costumam não ter mais as paredes coloridas, os pequenos armários individuais e espaço para leitura em roda, como na Educação Infantil. Os aspectos pedagógicos também se modificam, como a forma de ensino, a apresentação dos conteúdos, os tipos de avaliação e o nível de exigência com o aluno. No início do Ensino Fundamental os alunos têm avaliações, usam livro didático na maior parte do tempo, precisam permanecer um tempo maior sentados e recebem atividades diárias para serem feitas em casa.

Diante dessas mudanças no cenário do Ensino Fundamental e dos desafios presentes nessa transição, a pesquisa de campo foi realizada nas turmas do primeiro e do segundo ano. Para realizá-la, dois procedimentos foram utilizados: observação sistemática das salas de aula e entrevistas com as professoras e com as auxiliares de apoio à inclusão.

A observação possibilita “ver, ouvir e examinar os fenômenos que se pretende investigar” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 74), no caso, as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar. É necessário ressaltar que a técnica citada se difere da observação casual, pois a observação sistemática, além de ser objetiva, possui critérios sistemáticos e organizados (MENDES; PASIAN; GONÇALVES, 2015). A observação sistemática é realizada de acordo com objetivos e propósitos previamente definidos. Em geral, utiliza-se de um instrumento adequado à sua efetivação, indicando e delimitando a área a ser observada e requerendo um planejamento prévio para ser desenvolvida (KAUKARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Para registrar os acontecimentos no dia a dia escolar, utilizei o diário de campo. Foram realizados sete dias de observação na sala do primeiro ano e nove dias de observação na sala do segundo ano, durante um período de cinco meses, a partir de fevereiro. Eram feitas duas visitas por semana, entretanto, no período em que o prédio foi interditado até o momento da mudança e organização da escola no novo espaço, as observações foram suspensas a pedido da

diretora. Assim, no mês de março foram feitas poucas visitas à escola. Além disso, o aluno do segundo ciclo apresentou faltas frequentes devido a problemas de saúde, o que contribuiu para o alongamento do período de observação.

As observações ocorreram durante todo o período em que os alunos se encontravam na instituição, ou seja, das 13h às 17:30h. A seguir, serão detalhadas as características das duas salas onde foram realizadas as observações, bem como das profissionais envolvidas no processo.

Inicialmente, foram realizadas observações na sala do primeiro ano, que contava com 24 alunos (10 meninas e 14 meninos) e tinha como referência a professora Lílian, e como professora especializada, Cristiane.

Lilian tem 44 anos de idade, é formada em magistério e pedagogia, e possui uma pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Atua há 12 anos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, iniciando sua carreira como professora da Educação Infantil. Encontrava-se na Escola Montessori há 10 anos.

Cristiane é pedagoga com uma pós-graduação em Alfabetização e outra em Educação Infantil. Na época da pesquisa, cursava uma terceira especialização em Educação Especial e Gestão. A docente tem 30 anos de idade, e trabalha há cinco anos em escolas da Rede Municipal, já na Escola Montessori leciona há um ano.

Na sala do primeiro ano se encontrava matriculado um aluno de seis anos, o qual chamaremos de Ricardo. Ele foi diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e se encontrava em seu primeiro ano nessa escola. Ricardo iniciou seu percurso escolar na Educação Infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), vinculada à Escola Montessori, assim como a maioria dos seus colegas de turma. Notamos que Ricardo permaneceu basicamente com o seu grupo da EI no Ensino Fundamental.

O aluno recebeu o acompanhamento individual de Michele, profissional de apoio à inclusão, durante todo o momento em que se encontrava na escola. Michele tem 28 anos de idade, cursou o Ensino Médio completo e começou a trabalhar como AAI em 2016. Michele buscou a atuação como AAI pelo seu interesse em trabalhar com crianças. Realizou uma seleção da Prefeitura de Belo Horizonte para o cargo, que consistia em entrevista e prova escrita (uma redação). Trabalhava como auxiliar há dois anos, tanto em unidades de Educação Infantil da PBH, quanto em escolas de EF da rede municipal. Cumpria uma carga horária de oito horas por dia na escola e tinha experiência com alunos diagnosticado com TEA, com paralisia cerebral e com deficiência motora.

Ricardo frequentava o AEE uma vez por semana, no período da manhã (contra turno), durante uma hora. Normalmente era levado a esse atendimento pela avó. De acordo com os profissionais, sua família era participativa no processo educativo. Seu material escolar estava sempre organizado e com as atividades em dia. A auxiliar relata que a mãe do aluno escreve com frequência na agenda dúvidas e informações sobre Ricardo. Seu pai normalmente é quem o busca ao final da aula e foi possível perceber seu interesse no dia a dia do aluno, perguntando para a auxiliar como ele se comportou e como foi o rendimento escolar. Ricardo tinha atendimentos na área de saúde com fonoaudiologia e terapia ocupacional. Porém, a escola não tinha contato com esta equipe.

Em relação ao AEE, o aluno recebia atendimento especializado da professora Fernanda, uma das profissionais responsáveis pelo atendimento na escola. Fernanda tem 54 anos, é formada em Magistério, cursou Pedagogia e realizou um curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Lecionava há 34 anos e sua experiência com o AEE tinha se iniciado em 2016. A sala de AEE da Escola Montessori contava com mais uma professora, Roberta. Ela é graduada em psicologia e atua como professora do Atendimento Educacional Especializado há oito anos, sendo a primeira profissional do AEE da Escola Montessori. Roberta tem 64 anos de idade e trabalha com educação há 34 anos.

No segundo momento da pesquisa foram feitas observações na sala do segundo ano, que contava com 18 alunos. A professora referência da turma se chamava Marina, e a professora especializada, Lara. É importante ressaltar que ocorreram mudanças significativas no quadro docente dessa turma durante o período de observação.

A professora referência Marina, no momento inicial de observação, apresentava problemas de saúde e, devido a essa questão, faltou alguns dias durante a semana ou chegava com atraso. Nessa ocasião, a escola se reorganizava para que outras professoras da instituição assumissem a turma nesse período, como a professora da biblioteca, a coordenadora pedagógica ou uma outra docente do primeiro ano do EF. Já a professora Lara solicitou suas férias prêmio e no quinto dia de observação desligou-se da turma.

Para reorganizar essas funções de modo que os alunos não fossem prejudicados e não perdessem a referência que tinham na professora Marina, a direção da Escola Montessori realizou algumas modificações. Marina assumiu o cargo de professora especializada, passando 50 minutos por dia com a turma, e uma nova docente, Bruna, foi contratada para assumir o cargo de professora referência.

A observação na sala dois foi dividida, portanto, em dois momentos. No primeiro, acompanhando o trabalho das professoras Marina (referência) e Lara (especializada), e no segundo, a atuação das professoras Bruna (referência) e Marina (especializada).

Encontrava-se matriculado no segundo ano o aluno Túlio, de oito anos de idade. Ele tem o diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento e estuda na escola desde o primeiro ano, como a maioria da sua turma. Seu percurso escolar iniciou-se na UMEI vinculada à Escola Montessori.

É interessante notar que Túlio e Ricardo têm o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento, nomenclatura presente na CID-10 e o no DSM-IV. Entretanto, como já discutido no Capítulo um desta dissertação, esse termo não é mais empregado na última versão do DSM, em 2014, quando a terminologia Transtorno do Espectro Autista passa a ser adotada.

Túlio morava com seus pais em um município da região metropolitana de Belo Horizonte e ia para escola todos os dias acompanhado de sua mãe, que enfrentava muitas dificuldades para deslocar com o aluno. Para chegar na escola, eles percorriam uma distância de mais de 30 quilômetros por dia e recorriam a três linhas de ônibus em cada trajeto, o que resultava em cerca de uma hora e trinta minutos de deslocamento.

Túlio não frequentava os serviços do AEE devido às dificuldades de locomoção que sua família enfrentava. Era uma criança grande para sua faixa etária, sendo bem mais alto que seus pares, além de estar acima do peso, fator que muitas vezes dificultava seu manejo no dia a dia, como nos momentos em que ele se deitava no chão, tanto a caminho da escola, quanto durante o período de aula. Dessa maneira, sua mãe e a auxiliar de apoio à inclusão tinham dificuldade para levá-lo até a sala, sendo que ele se deitava no corredor, no elevador ou em outros ambientes da instituição. Outra característica do aluno era sua dificuldade em controlar a saliva, fator que colaborava para que os colegas manifestassem dificuldades em se relacionar com Túlio. Tanto Túlio, quanto Ricardo não participavam do programa escola integral, eles chegavam para a aula apenas no turno da tarde.

Durante o período da pesquisa de campo, Túlio recebia o acompanhamento da auxiliar de apoio à inclusão. No momento inicial da pesquisa de campo (fevereiro/2017), a auxiliar que o acompanhava era a Lorena. Entretanto, Lorena não era assídua e, muitas vezes, chegava à escola com atrasos, o que prejudicava o aluno. Então, em maio de 2018 uma nova auxiliar, Vivian, passou a acompanhá-lo. Vivian tem 26 anos, ensino médio completo e atuava como AAI pela primeira vez.

Diferentemente da auxiliar do primeiro ano, Vivian não participou do processo seletivo da PBH, chegando à escola através da indicação do seu irmão, que é AAI de outra escola da

PBH, pois a direção da escola tinha urgência pela sua contratação. Vivian relatou seu interesse por atuar em escolas e, principalmente, pelo trabalho com crianças, entretanto, não tinha experiência alguma na área da educação, nem com crianças com deficiência.

No quadro 4, abaixo, sistematizo, de maneira sucinta, essas informações:

Quadro 4: Alunos e Profissionais das Sala 01 e 02 da Escola Montessori

Aluno	Idade	Ano escolar	Histórico escolar	Professora Referência	Professora Especializada	AAI	AEE
Ricardo	6 anos	1º ano	Educação Infantil: UMEI	Lílian	Cristiane	Michele	Fernanda
Túlio	8 anos	2º ano	Educação Infantil: UMEI 1º ano EF: Escola Montessori	<i>Primeiro momento:</i> Marina (problemas de saúde) <i>Segundo momento:</i> Bruna	<i>Primeiro momento:</i> Lara (Férias) <i>Segundo momento:</i> Marina	<i>Primeiro momento:</i> Lorena <i>Segundo momento:</i> Vivian	Não frequenta

Fonte: Dados coletados pela autora durante pesquisa de campo.

No quadro 5, por sua vez, apresento dados referentes às professoras e auxiliares de apoio à inclusão, como idade, formação, período de experiência na educação e na Escola Montessori:

Quadro 5: Profissionais da Escola Montessori

Profissional	Cargo	Idade	Formação	Formação complementar	Anos de experiência	Anos na Escola Montessori
Roberta	AEE	64 anos	Ensino Superior; Psicóloga	4 Aperfeiçoamentos: Psicologia Geral; Psicologia Escolar; Psicopedagogia e Psicologia Inclusiva	34 anos na RME-BH. Atuava como professora regente antes de integrar o AEE	8 anos
Fernanda	AEE	54 anos	Ensino Superior; Pedagoga; magistério.	Pós Graduação em Psicopedagogia	34 anos de profissão.	2 anos no AEE
Lílian	Professora regente do 1º ano	44 anos	Ensino Superior; Pedagoga	Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional	12 anos na RME-BH	10 anos
Cristiane	Professora especializada do 1º ano	30 anos	Ensino Superior: Pedagoga	Pós Graduação em Alfabetização; em Educação Infantil e cursando uma Pós Graduação em Educação Especial e Gestão.	5 anos na RME-BH	1 ano
Michele	Auxiliar de Apoio à Inclusão, 1º ano	28 anos	Ensino Médio Completo	-	Trabalha como AAI desde 2016	2 anos
Bruna	Professora regente do 2º ano	54 anos	Ensino Superior: Psicóloga	Magistério; Pós Graduação em Inclusão e em Psicopedagogia	24 anos na RME-BH. É coordenadora em uma escola da Rede de manhã e professora na Escola Montessori a tarde	2 anos
Marina	Professora especializada do 2º ano	40 anos	Ensino Superior: Pedagoga	Pós Graduação em tradução e interpretação de Libras.	Trabalhou na Prefeitura de Nova Lima e no Criança Esperança	5 anos
Vivian	Auxiliar de Apoio à Inclusão, 2º ano	26 anos	Ensino Médio Completo	-	Iniciou em 2018	Iniciou em maio de 2018.

Fonte: Dados coletados pela autora durante pesquisa de campo.

É possível observar que todas as professoras possuíam nível superior completo e cursos de pós-graduação *lato sensu*, enquanto as duas profissionais que trabalhavam como auxiliares de apoio à inclusão possuíam somente a formação de nível médio.

A média de idade das professoras é de 48 anos e a idade média das AAls é de 27 anos. Em relação à experiência que as professoras tinham na área de educação, os dados variam entre 5 e 34 anos de atuação. No que se refere ao percurso na Escola Montessori, há um intervalo entre um e dez anos de ensino na instituição.

As AAls não possuíam experiência com educação e iniciaram seu percurso na instituição há pouco tempo, sendo a mais experiente com dois anos de trabalho e a menos experiente com quatro meses.

4.2.2 Entrevistas

Após a realização das observações sistemáticas, dei início ao processo de realização das entrevistas com as professoras que acompanhavam os alunos. Inicialmente, as professoras e auxiliares de apoio à inclusão assinaram o termo de Consentimento que se encontra nos Anexos desta pesquisa (Anexo 2,3 e 4).

No dia a dia escolar, as aulas eram distribuídas entre a professora regente e a professora de apoio. A saber, a professora regente era responsável pela turma e lecionava as disciplinas de português, matemática, história e geografia. Era com a professora regente que a turma passava a maior parte do tempo. Já a professora de apoio, trabalhava durante 50 minutos por dia com a turma e era a responsável pelas aulas de ciências, artes e educação física.

As duas professoras do AEE eram responsáveis pelo atendimento no contraturno escolar, ou seja, se os alunos estudassem à tarde, eram atendidos pelo AEE no período da manhã. Os alunos com TGD/TEA tinham um atendimento por semana com duração de uma hora.

Foram realizadas oito entrevistas com as profissionais da escola que tinham contato direto com os alunos Ricardo e Túlio, sendo seis professoras e duas auxiliares de apoio à inclusão. Com permissão das profissionais, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

As entrevistas foram de tipo semiestruturado, conduzidas por meio de um roteiro (Anexo 5, 6 e 7) previamente elaborado que continha questões básicas relacionadas ao tema da pesquisa. Essas perguntas eram complementadas durante a realização da entrevista, de acordo com o desenvolvimento da interação entre entrevistador-entrevistado. Trata-se de um tipo de

entrevista que proporciona flexibilidade e ampliação das questões, pois, à medida em que as informações são fornecidas por meio do relato de fala dos participantes, podem ser mais aprofundadas ou reconduzidas (MENDES; PASIAN; GONÇALVES, 2015).

Para análise dos dados das entrevistas, foi realizada uma análise de conteúdo. De acordo com Guerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que preserva características metodológicas, como: objetividade, sistematização e inferência.

Assim, após transcrição das entrevistas foi realizada uma análise temática (modalidade da análise de conteúdo) dos dados. “A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto” (GUERHARDT; RAMO; RIQUINHO; SANTOS, 2009, p. 84).

A análise temática ocorre em três fases: a) Pré-análise ou leitura flutuante: momento em que o pesquisador organiza o que vai ser analisado; b) exploração do material: fase em que são feitos recortes do texto, classificação e organização das categorias; e, por fim, c) o tratamento dos resultados.

4.2.3 A Escala CARS

A terceira fase da pesquisa de campo contou com o preenchimento da escala CARS - *Childhood Autism Rating Scale* (Schopler; Reichler; Renner, 1998)²³ por essas profissionais, o que ocorreu logo depois da realização da entrevista. A escala se encontra no Anexo 8 desta dissertação.

A CARS é uma das escalas mais utilizadas para avaliar a gravidade do autismo. Foi desenvolvida por Schopler, Reichler e Renner (1988) e já foi traduzida e validada em diferentes países. Ela está dividida em 15 itens que auxiliam na identificação de crianças com autismo, distinguindo-as de crianças com prejuízos do desenvolvimento sem autismo (PEREIRA, 2007). Desses 15 itens, 14 estão relacionados a diferentes domínios, que, em geral, estão afetados no autismo, como relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso de objetos, comunicação verbal e não verbal, entre outros. Além de um domínio relativo à impressão geral de autismo.

A escala também diferencia o autismo leve-moderado do autismo grave, e apresenta algumas vantagens, como o fato de ser breve e clara, e ser apropriada para qualquer criança

²³ Tradução e validação de Pereira (2007).

acima de dois anos. A escala pode ser respondida por qualquer pessoa que tenha contato com a criança, incluindo pais, professores e outros profissionais da saúde.

Assim, a pessoa que preenche a CARS deve pontuar em cada domínio uma variação de um a quatro no item que melhor represente a criança. A soma dos pontos em cada área dá o resultado, que pode variar de 15 a 60 pontos. A pontuação entre 15 e 29,5 indica um desenvolvimento normal²⁴, sendo 30 o ponto de corte para o autismo. Os escores entre 30 e 36,5 indicam sintomas leves a moderados, e acima de 37, graves (PEREIRA, 2007).

O preenchimento da escala foi realizado junto à pesquisadora que esclareceu as possíveis dúvidas das participantes durante o processo, e teve como objetivo captar as visões das professoras e auxiliares de apoio à inclusão sobre as características dos estudantes com TEA.

Considerando as questões metodológicas discutidas acima, que permitem situar o contexto e os sujeitos da pesquisa, se discutirá, no próximo capítulo, os resultados desta investigação.

²⁴ Termo empregado por Pereira (2007).

CAPÍTULO 5

O COTIDIANO ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Este capítulo apresenta a discussão dos dados obtidos pela observação sistemática nas duas salas de aula investigadas, além da análise das entrevistas semiestruturadas com as profissionais e o resultado da escala CARS, por elas preenchida. Para tanto, o capítulo focaliza, em um primeiro momento, as relações entre os alunos e as profissionais, as práticas das professoras e das auxiliares de apoio à inclusão no cotidiano escolar, para, em seguida, apresentar mais pontualmente análise das entrevistas e da escala CARS.

5.1 Recortes do cotidiano escolar dos alunos com TEA no ensino fundamental

Analisar as práticas educativas adotadas pelas professoras e auxiliares de apoio à inclusão (AAI) com os alunos com TEA no cotidiano escolar, permite compreender como o processo de inclusão tem ocorrido na escola pesquisada e levantar questões sobre a escolarização desse público no contexto da educação inclusiva. Para tanto, foram observados, durante a pesquisa de campo, aspectos relacionados à interação entre os alunos e as profissionais; e estratégias e recursos utilizados por elas para apresentar o conteúdo e as atividades aos alunos, incluindo a maneira como eram fornecidas as instruções e oferecidos os suportes no dia a dia escolar.

No que diz respeito à interação, analisou-se como as professoras e as auxiliares de apoio à inclusão se relacionavam com os alunos no dia a dia da escola, se estavam atentas aos seus interesses e particularidades, bem como manifestações do vínculo estabelecido entre eles.

Já com relação às estratégias e recursos disponibilizados, foi observada a maneira com que as profissionais apresentavam as atividades às crianças, bem como os materiais utilizados. Considerou-se a existência (ou não) de suporte para realização das tarefas e, no caso de existir, se esses suportes envolviam uma ajuda parcial ou total. A ajuda total se refere a situações nas quais o aluno recebe apoio físico para realizar o que foi solicitado. Isso ocorre, por exemplo, quando a professora ou a auxiliar precisa pegar nas mãos do aluno para ele escrever ou colorir. A ajuda parcial ocorre, por sua vez, quando a professora apresenta a instrução geral e o aluno precisa de um suporte individualizado (visual, verbal ou gestual) para realizar a proposta.

As ajudas ou suportes (do inglês *prompting*), apresentadas no Capítulo três, são recursos que o adulto pode utilizar para o aluno se manter motivado na atividade, evitar o erro e

conseguir realizar a proposta educativa. Mas devem ser empregadas com cautela e visando sempre sua retirada, para que o aprendiz adquira autonomia e independência.

Em relação às auxiliares de apoio, foram observadas e problematizadas as práticas educativas por elas realizadas com os estudantes, dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de compreender sua atuação de forma ampla.

Questões relacionadas à organização do ambiente, ao tempo de permanência do aluno em sala e, quando necessário, às práticas das profissionais diante dos comportamentos que expressam uma dificuldade de adaptação à rotina escolar, como arremessar objetos, comportamentos de auto ou heteroagressão, entre outros, foram registradas e discutidas. Outro ponto analisado na observação sistemática diz respeito à relação entre as professoras e as auxiliares. Nesse sentido, buscou-se verificar se suas práticas demonstraram ser colaborativas e articuladas, ou não.

Por fim, uma questão que emergiu durante o trabalho de campo foram os momentos de interação entre os alunos com TEA e os colegas de sala (pares). Ações espontâneas e colaborativas da turma em relação a Ricardo e Túlio, que também marcaram esse processo de inclusão escolar.

Os pontos destacados acima serão abordados em relação às duas salas separadamente, de modo a permitir o destaque dos aspectos mais relevantes.

5.1.1 As práticas educativas da Sala 01 e o processo de escolarização de Ricardo

Na Sala 01, a professora regente Lílian passava a maior parte do tempo com os alunos e Cristiane, que atuava como professora especializada, trabalhava com a turma por um período de cinquenta minutos por dia. Desse modo, duas vezes por semana, os alunos tinham aula de educação física e de ciências, e uma vez por semana de artes. Essas aulas eram sempre ministradas pela professora especializada. Diante disso, a maior parte das observações realizadas durante a pesquisa ocorreram nas aulas da professora Lílian.

As análises do diário de campo, que perfazem um período de um mês e meio (segunda quinzena de março a abril de 2018) de observação, demonstram que a professora Lílian realizou com a turma, em média, 18 atividades por dia, distribuídas ao longo do período escolar em atividades estruturadas dentro e fora da sala de aula, como: correção do Para-casa ou atividades específicas das diferentes áreas (português, matemática, ciências, história e geografia); utilização de livros didáticos ou de material produzido para a turma; pausa para ir ao banheiro;

realização de lanche no refeitório da escola; recreio na quadra aberta; repouso e, novamente, atividades estruturadas em classe.

Em relação à organização da sala e disposição dos materiais, geralmente os alunos sentavam-se em filas em lugares pré-determinados e organizados antes de sua chegada pela professora LÍlian, marcados nas carteiras com uma ficha contendo o nome de cada um. Alguns alunos, que apresentavam frequentemente problemas de comportamentos ou dificuldades de atenção, sentavam-se perto da mesa da professora. Entretanto, para o aluno Ricardo em nenhum dia houve marcação, ficando a critério da auxiliar de apoio à inclusão, Michele, organizar o espaço para ele se sentar. Durante quase todo o período de observação, o aluno e a AAI se sentavam lado a lado no fundo da sala. Essa dinâmica foi percebida nas aulas que ocorreram tanto no prédio sede da escola, quanto nas salas adaptadas no prédio da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Nos desenhos 1 e 2, a seguir, é possível observar como geralmente era feita a organização do ambiente da sala 01 nos dois contextos. A letra “A” representa os outros alunos da turma.

Desenho 1: Organização da Sala 01 no prédio sede da escola

	Mesa Prof.	Quadro			Porta
A	A	A	A	A	
A	A	A	A	A	
A	A	A	A	A	Luiza
Ricardo	AAI	A	A	A	

Fonte: Elaboração da própria da autora a partir da pesquisa de campo

Em apenas um dos dias da observação, ainda no prédio sede da escola, a sala estava organizada com outra disposição, com as carteiras organizadas em grupos de quatro alunos. Nesse dia específico, Ricardo estava sentado em um grupo com dois colegas e a auxiliar. Já quando as aulas ocorreram nas instalações da SMED, como foram montadas salas improvisadas, com divisórias adaptadas, havia uma pilastra dentro da sala, o que dificultava a dinâmica e organização do espaço. Mesmo com essa mudança, Ricardo continuou sentando-se no final das fileiras, ao lado da AAI.

Desenho 1: Organização da Sala 01 no prédio da SMED

	Mesa Prof.	Quadro			
A		A	A	A	A
A	Pilastra	A	A	A	A
A		A			
A	Luiza	A	AAI	Ricardo	Porta

Fonte: Elaboração da própria da autora a partir da pesquisa de campo

É necessário refletir sobre essa questão, pois o fato de Ricardo se sentar sempre na última carteira da fila, o distanciava da professora, do quadro e do material apresentado por ela para a turma, como imagens ou livro didáticos e de literatura. Sua localização na sala dificultava, portanto, sua participação na proposta pedagógica, já que em muitos momentos se distraía e não conseguia manter a atenção no conteúdo apresentado. Além disso, o fato de Ricardo permanecer sempre com a AAI, não se integrando às ações da professora e dos colegas, indica sua condição de exterioridade em relação à turma.

Como mencionado no primeiro capítulo, as pessoas dentro do espectro apresentam, em geral, uma tendência a disfunções executivas (CZERMAINSKI; BOSA; SALLES, 2013). Isso quer dizer que os componentes executivos, tais como a atenção, o planejamento, a inibição e a resistência à interferência de distratores podem se apresentar de maneira disfuncional para esse público. Por isso, algumas dificuldades como manter a atenção em uma atividade longa ou precisar dividi-la entre dois focos ao mesmo tempo (como escrever e escutar uma ordem), podem se manifestar nas pessoas com TEA, além da dificuldade em inibir estímulos não relevantes. Diante disso, é possível indicar algumas estratégias interessantes que poderiam ser implementadas para que o aluno Ricardo pudesse participar das aulas e tivesse acesso aos conteúdos de maneira mais efetiva, como: sentar-se mais próximo do quadro e da professora; realizar tarefas mais curtas, que seriam ampliadas gradualmente; ser feita uma alternância entre as propostas da turma e as atividades do interesse do aluno, a fim de mantê-lo motivado em sala, dentre outras possibilidades (MONTERO, 2013).

No cotidiano escolar, Lílian utilizou o microfone para falar com os alunos e, durante as aulas, fez uso de recursos como os livros didáticos, folhas com atividades preparadas para a turma, tarefas para recortar e colorir. Durante o período de observação, realizou apenas uma vez a leitura de um livro de literatura, momento em que os alunos demonstraram muito interesse

e puderam se organizar em outra dinâmica, sentando-se na frente da sala e em círculo. Nesse momento Ricardo teve dificuldades para se sentar junto dos colegas, pois estava brincando com alguns carrinhos de plástico em sua carteira, entretanto, com o direcionamento de Michele, foi até a roda e permaneceu com a turma durante a leitura, demonstrando interesse e atenção na história contada. Além disso, foi observado por duas vezes, no momento livre ao final da aula, a utilização da massa de modelar. Com esse recurso Ricardo não demonstrou interesse e preferiu ficar na sua carteira. Lílian não ofereceu nenhuma outra atividade para o aluno nessa ocasião.

No início das aulas, a professora Lílian escrevia com letra cursiva, no quadro, a rotina do dia para a turma e a lia uma única vez em voz alta, marcando com uma seta a primeira atividade. Ao longo do dia, avançava nessa marcação, à medida que os alunos realizavam o roteiro proposto. Todavia, é necessário sinalizar que os alunos do primeiro ano estavam iniciando o processo de alfabetização, portanto, a grande maioria ainda não tinha o domínio da leitura e, menos ainda, da letra cursiva.

Dessa maneira, como o recurso usado pela professora para organizar a rotina era a escrita com letras cursivas, foi possível perceber que muitas vezes a rotina não cumpria seu papel de dar previsibilidade e antecipar para os alunos as atividades diárias, fazendo com que eles perguntassem várias vezes, ao longo do dia, o que iriam fazer.

Questões relacionadas à forma como a rotina era conduzida com a turma se evidenciaram, também, na dificuldade apresentada por Ricardo em compreender a sequência das atividades. Observei, por exemplo, em dois dias, que quando a turma ia em grupo para o banheiro, que ficava ao lado do refeitório, Ricardo tentava levar sua lancheira por supor que o momento de saída em grupo se referia ao lanche/recreio. O aluno tinha dificuldades em compreender que depois da pausa para o banheiro seria preciso voltar para a sala.

Como já dito, realizar a rotina do dia com os alunos contribui para organizá-los, e tem a função de antecipar e dar previsibilidade às atividades que serão feitas. Para os alunos com TEA, a rotina é um recurso fundamental para garantir uma maior colaboração nas atividades e controlar a ansiedade, pois quanto mais previsibilidade sobre as tarefas do dia o aluno tiver, menor será sua desorganização sensorial e, logo, maiores serão as chances dele aproveitar as atividades às quais for exposto (FIALHO, 2018). É importante sublinhar, ainda, que os suportes visuais são reconhecidos pela NPDC como uma prática baseada em evidência.

Todavia, para que essa rotina cumprisse seu papel, deveria ser estruturada com a participação dos alunos, devendo ser apresentada diariamente com a utilização de recursos que fossem compatíveis com a idade e nível de compreensão deles. Nessa perspectiva, portanto, a

professora Lílian poderia ter explorado a rotina escrita juntamente ao uso de pistas visuais, como fotos ou desenhos, para que tanto Ricardo, quanto seus colegas tivessem acesso e pudessem compreender o que estava sendo proposto.

No que diz respeito às aulas da professora Lílian, elas consistiam, na maior parte do tempo, em um modelo de cunho expositivo, no qual a docente, localizando-se de frente para a turma e perto do quadro, dava instruções gerais para os alunos. Muitas vezes ela utilizava o quadro para realizar atividades de cópia e corrigi-las. Durante as aulas, Lílian costumava manter o mesmo tom de voz.

A professora tinha costume, ainda, de oferecer suporte individualizado, passando de aluno por aluno para conferir uma determinada atividade ou para verificar o Para-casa do dia anterior. Nesses momentos, dava um visto ou colocava um adesivo no caderno dos alunos. Outra forma comumente empregada pela docente para oferecer um suporte individualizado, era chamar um aluno por vez até sua mesa para verificar as atividades ou realizar algum tipo de explicação individual. Dessa forma, no período de observação, verifiquei a presença de 25 momentos em que a professora realizou atendimentos individualizados com a turma, seja indo de carteira em carteira, chamando um aluno por vez até a sua mesa, ou chamando um a um para realizar atividades no quadro, como escrita ou colagem de figuras. No que diz respeito a Ricardo, nesse contexto, foi possível perceber quatro formas mais preponderantes de relação da professora com o aluno, como apresentado abaixo:

- a) Ausência de contato da docente com o aluno, ou seja, ela não se dirigia a Ricardo, não passava pela sua carteira ou não o chamava para realizar o que tinha sido proposto para a turma: esse tipo de situação ocorreu nove vezes;
- b) Endereçamento da instrução ou entrega da atividade diretamente para a auxiliar e não para o aluno, sendo que ele estava sentado ao lado dessa profissional: ocorreu sete vezes;
- c) Direcionamento da professora à mesa do aluno, conferência da atividade, com ausência de troca social. Ou seja, a professora não fazia comentários ou elogios, tampouco conversava ou cumprimentava o aluno: ocorreu duas vezes;
- d) Momentos em que a professora se dirigiu diretamente a Ricardo: ocorreram sete vezes, sendo que duas delas foram quando a AAI estava fora da sala, no momento do lanche, e a professora tentou direcioná-lo para a atividade. As outras cinco vezes foram para chamar atenção do aluno, pedindo que ele voltasse ao seu lugar ou que parasse de brincar com o colega.

Sobre as duas tentativas de direcionar o aluno para uma atividade, essas ocorreram em momentos nos quais Ricardo andava pela sala e a professora lhe entregava a caneta do quadro,

pedindo-lhe para escrever seu nome e fazer desenhos. Nesse momento, ele escreve algumas letras rapidamente e volta a caminhar pela sala.

Nessa situação LÍlian não consegue dividir sua atenção com a turma e com a atividade que Ricardo realizava, ela não explora com ele a questão das letras e não fornece nenhum tipo de feedback para o aluno. Como já discutido no Capítulo três, é importante que o aluno, ao longo do cotidiano escolar, se mantenha engajado em atividades e que o professor esteja monitorando seu desempenho. Além da necessidade de fornecer consequências reforçadoras positivas para os comportamentos do aluno.

Uma outra situação que chamou atenção no cotidiano escolar da Sala 01, foi o momento em que a docente pediu para que os alunos, individualmente, levassem as agendas até sua mesa. Para tanto, ela foi chamando um aluno por vez. Ricardo estava sozinho em sua carteira, pois a AAI estava fora de sala, realizando seu horário de lanche. Ricardo demonstrou iniciativa em realizar a atividade proposta de forma independente, mas a professora ainda não tinha chamado seu nome. Nesse momento, ele se levantou e levou a agenda para a professora, fazendo três tentativas para mostrá-la: esticava seu braço e colocava a agenda em frente ao rosto da docente, que estava conferindo a agenda de outra criança. Diante da ação de Ricardo, a professora pede ao aluno para voltar para a sua carteira e se sentar, dizendo que depois o chamaria. Ele realizou o que a professora pediu, mas LÍlian não o chamou novamente. Ao finalizar a correção das agendas com a turma, iniciou uma nova atividade.

Esse episódio coloca em evidência a dificuldade de LÍlian em se atentar para a atitude do aluno e valorizar sua iniciativa de seguir a instrução coletiva “levar a agenda até a professora”. Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) abordam a importância de que o adulto demonstre mais comportamentos de atenção ao que a criança está fazendo, para, assim, realizar intervenções mais favoráveis ao desenvolvimento da criança. De acordo com os autores (2014) “é preciso observar os comportamentos das crianças no sentido de aprender detalhes da criança que servirão como indicativos de sua zona de desenvolvimento, podendo ajuda-la em seu processo de aprendizagem” (p.122).

Dessa maneira, é possível perceber que, além da dificuldade em observar e estar atenta às ações e iniciativas de Ricardo, LÍlian não validou a ação do aluno, pedindo que retornasse a seu lugar, sem chamá-lo novamente.

O ocorrido poderia ser aproveitado como uma oportunidade de ensino para Ricardo, pois mesmo que a professora não tenha recebido a agenda no momento em que ele tentou entregar, ela poderia ter fornecido um *feedback*, ou seja, explicar a situação para Ricardo e, posteriormente, dar uma nova oportunidade ao aluno, chamando-o para levar a agenda até sua

mesa. Nesse sentido, expressar para o aluno quais comportamentos eram esperados dele é uma forma de aproveitar sua iniciativa e introduzir referências sobre a situação vivenciada (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Assim, a partir da sistematização dessas situações, é possível indicar que, na maior parte dos momentos observados, houve uma ausência de direcionamento direto e de interação entre professora e aluno. Em 36% das oportunidades que a professora trabalhou individualmente com a turma, ela não se dirigiu ao Ricardo e em 28% ela se dirigiu à auxiliar, sendo que o aluno estava ao lado dela. Ou seja, em mais da metade das vezes (64%) em que a professora trabalha individualmente com os alunos da turma, com prática individualizada, ela não teve contato direto com Ricardo e, além disso, nas duas vezes em que foi até a sua carteira, não houve interação entre eles.

A dificuldade em estabelecer uma relação educativa com Ricardo está presente também no discurso da professora Lílian, que aponta o desafio de prestar um serviço que atenda a toda a turma, dividindo sua atenção entre os vinte alunos da sala.

Eu não sei se você reparou, às vezes no final da aula que ele está mais cansado, que a auxiliar saiu, eu não tenho condição de ficar com ele e olhar o resto. Ai as vezes a sala estava em silêncio e ele começava com os barulhos né? Sala com autismo tem sempre barulho, ai você tem que aprender a lidar com isso²⁵.

Somada a essa questão, Lílian demonstra uma percepção ambivalente em relação a Ricardo, sendo que em alguns momentos o compara com outro aluno autista que teve enquanto professora, definindo Ricardo como uma criança tranquila. Entretanto, quando descreve suas habilidades diante das atividades escolares, a professora demonstra ter outra visão, como podemos acompanhar nos trechos a seguir:

O Ricardo é mais tranquilo né? Porque eu já tive um outro [aluno com autismo] que é bem mais complicado, assim porque eu fui a primeira professora dele aqui na escola. Ele saiu de uma escola particular e tem muita dificuldade de socialização e foi para uma escola pública, saindo de uma sala de dez meninos para uma de vinte. [...] Ele mordida, jogava a carteira no chão, era BEM complicado.

Eu vejo que copiar do quadro é mais difícil para ele, ai eu estava fazendo uma ficha para ele copiar da ficha no caderno, né? Então tem algumas coisas do livro que ele acompanha, outras não, os jogos, o bingo ele acompanha, essas coisas ele acompanha. Então assim, algumas coisas não têm como.... Ele fica mais tranquilo ouvindo, então depende, mas se for muito complexo não... principalmente se for muita escrita...

²⁵ Os trechos dos depoimentos colhidos em entrevista serão apresentados em itálico.

É necessário problematizar a forma como o professor enxerga o discente, pois as concepções dos professores a respeito da inclusão do aluno com deficiência, muitas vezes, refletem na sua prática. Muis e Carvalho (2010) realizaram um estudo com 107 alunos-professores²⁶ do curso de Pedagogia, com o intuito de investigar suas concepções sobre os alunos com deficiência no cotidiano escolar, à luz da teoria das representações. Os autores (2010) identificaram que os professores “falam da importância de perceber as diferenças, mas não convivem harmoniosamente com o diferente/diferença” (p.214), uma vez que tendem a ver a diferença como um desvio da “normalidade”, prevalecendo o desejo de que os alunos com deficiência correspondam a um comportamento intelectual considerado padrão médio pela sociedade.

Assim, no processo de inclusão escolar, como apontado por Lustosa e Melo (2018), as barreiras atitudinais impedem o trabalho pedagógico, que conseqüentemente tem efeitos nas práticas e na qualidade da mediação oferecida aos alunos. É necessário romper com a desvalorização, ainda presente, em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, visto que a superação das barreiras atitudinais implica na minimização de barreiras didáticas e, logo, em mais oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

Nesse sentido, é possível levantar algumas indagações sobre o fato da professora não se dirigir diretamente ao aluno e não se envolver na condução do seu processo de ensino. Lílian não se dirigia ou não proporcionava atividades mais complexas para Ricardo, por causa da sobrecarga de trabalho? Em decorrência da dificuldade em dividir sua atenção com ele e com os demais alunos? Ou devido às suas concepções acerca do aluno, não enxergando suas possibilidades e focando nas suas limitações?

Foi possível observar, durante a pesquisa de campo, que esse posicionamento parecia refletir na interação entre professora e aluno, sendo que, na maior parte do tempo, o aluno não procurava pela professora e demonstrava ter como referência Michele, a auxiliar de apoio à inclusão, que era quem acompanhava mais diretamente suas atividades na escola. Uma questão similar foi mencionada por Victorino (2018) ao pesquisar os processos de escolarização de jovens surdos no ensino médio. A pesquisadora observou que toda a referência dos alunos surdos se direcionava para os tradutores intérpretes de Libras e não para os professores referência das áreas de conhecimento, muito provavelmente pelo fato de os docentes não conhecerem a Língua de Sinais e não se dirigirem aos alunos surdos. Embora as duas situações reflitam problemáticas distintas, é importante destacar que evidenciam dois pontos relevantes:

²⁶ Terminologia utilizada na pesquisa para se referir a alunos nos anos finais do curso de Pedagogia, que já atuam como professores.

a dimensão relacional da docência e o fato de que os profissionais que atuam como apoio e mediação à inclusão escolar podem passar a ocupar uma posição central para os alunos com deficiência quando limitações para a inserção desses sujeitos no contexto escolar se presentificam.

Com relação às práticas educativas da professora especializada Cristiane, responsável pelas aulas de ciências, artes e educação física, foi analisada sua relação com Ricardo e as estratégias utilizadas por ela para favorecer a participação do aluno nas atividades do cotidiano escolar. Como já dito, a docente se encontrava com a turma uma vez por dia, durante 50 minutos. Entretanto, devido à forma de organização da escola e à dificuldade de distribuição das aulas, os encontros com a turma duravam menos que o tempo previsto, cerca de 30 minutos.

Em suas aulas foi possível observar a utilização de recursos musicais e materiais escolares diversos, como, dentre outros: lápis e canetas coloridas, massa de modelar, pintura, colas e tesouras, normalmente levados pela própria professora para a turma, além de uma extrapolação do ambiente da sala de aula, realizando as atividades no pátio, na quadra e em outras salas disponíveis na escola. Porém, como já dito, com a mudança de ambiente, a professora gastava cerca de 15 minutos no momento inicial para organizar os alunos para uma nova atividade.

Um recurso muito utilizado durante as aulas de ciências foi a música. Nos três dias em que a professora utilizou dessa estratégia, Ricardo participou cantando com a turma e fazendo os gestos de acordo com o modelo da professora, que se posicionava de frente para os alunos. Ele demonstrou interesse por esse tipo de atividade, o que favoreceu sua participação na proposta.

Uma prática adotada pela professora se destacou durante uma das aulas de ciências. Depois de cantar com a turma a cantiga de roda “Cabeça, ombro, joelho e pé”, a professora escreveu a letra no quadro e pediu que os alunos fossem individualmente até o quadro para circular as palavras referentes às partes do corpo. Nessa ocasião, convidou Ricardo para circular a palavra “pé” e, juntamente com o suporte de alguns colegas que diziam a localização da palavra, a professora apontou para o local. Assim, Ricardo conseguiu realizar o que foi solicitado. Nesse momento, ele se vira em direção à turma, olha os colegas, evidenciando sua participação, e sorri. Os colegas que estavam sentados na primeira fileira e que eram os mesmos que o auxiliaram a encontrar as palavras, o elogiaram.

Faz-se necessário problematizar uma concepção existente em torno das pessoas com autismo, de que elas não estão atentas ao ambiente e aparentam um alheamento das situações. Essa percepção pode levar as profissionais a suporem que o aluno não está por dentro do

processo e assim não o envolverem nas atividades de ensino, o que pode ser uma leitura equivocada. Como, por exemplo, na situação citada acima sobre Ricardo na aula de ciências, na qual ele demonstrou atenção à proposta feita para a turma e também na cena citada anteriormente, quando ele leva a agenda para a professora Lílian.

A forma como a professora Cristiane conduziu a atividade, iniciando pela música – que era um elemento significativo para o aluno - escrevendo depois algumas palavras no quadro para que eles pudessem identificar a relação da letra da música com as palavras escritas, indica uma prática educativa articulada com os princípios da inclusão escolar. Pois, ao considerar a diversidade de seus alunos e tentar atender as suas necessidades educacionais, a professora flexibiliza suas ações, possibilitando a inserção de Ricardo no processo, sua participação social e acesso ao conhecimento (RODRIGUES, 2017).

Ricardo conseguiu participar da mesma atividade que a turma com um nível de exigência que se mostrou compatível com seu desenvolvimento atual, e contando com um suporte adequado para a realização da proposta. Essa prática evidencia uma questão discutida pela professora durante a entrevista, quando ela destaca a importância de encontrar recursos que despertem o interesse e a atenção dos alunos:

Eu tento sempre trabalhar com música, que eu sei que é uma coisa que chama atenção deles, eu trabalho muito com imagem, é... Com histórias nas minhas aulas. Tem muita aula que eu envolvo história no meio, sabe? No início do ano eu contei a história da menina que não lavava as mãos, não tomava banho, não tinha hábitos de higiene e ela passou muito mal uma vez, com muita dor de barriga, o médico conversou com ela... aí a minha aula de higiene foi baseada em uma história. E outras aulas são assim baseadas em história.

Nas aulas de artes, educação física e ciências, a professora demonstrou uma atuação mais flexível, utilizando espaços mais diversificados da escola e materiais diferenciados. Essa maneira de conduzir as atividades, utilizando linguagem acessível e apresentando os conteúdos de diferentes formas, envolveu os alunos ativamente na proposta e favoreceu a participação de Ricardo.

Preparar a aula tendo em mente o perfil do aluno em questão, utilizar materiais e recursos facilitadores no processo de aprendizagem, diversificar as formas de ensino e avaliação são práticas que se enquadram em uma nova abordagem de currículo, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (NUNES; MADUREIRA 2015).

O DUA foi elaborado nos anos 1990 com o objetivo de atender às especificidades das pessoas com deficiência, todavia, ao longo dos anos essa concepção foi avançando. As diretrizes do DUA “indicam a customização de recursos e estratégias em sala de aula para

efetivar a aprendizagem de todos” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 272). Logo, a proposta não é ofertar um currículo adaptado, e sim apresentar um currículo de maneira que todos os estudantes sejam contemplados. Para tanto, os conteúdos e propostas são ministrados de formas diferentes e os alunos são estimulados a se expressarem maneiras diversificadas, fomentando o interesse e a motivação para o aprendizado.

Entretanto, embora Ricardo tenha respondido positivamente nessas situações, em outras atividades - que podem ser consideradas mais convencionais e que envolviam os processos de leitura e escrita, como atividades de desenho do rosto humano ou de escrita dos nomes dos animais - Ricardo participou com a ajuda total da auxiliar. Depois, ficou sentado ao lado dessa profissional, interagindo com seus brinquedos ou com a cabeça deitada na carteira, sem uma participação mais ativa na aula.

Nessa situação de ensino, o aluno demonstrou dificuldade em realizar a atividade e foi identificada uma ausência de manejo da professora, bem como da auxiliar, ao conduzir a proposta. Não lhe foi oferecido suporte ou outros recursos para inserção no contexto como, por exemplo, o uso de letras móveis para colar e montar o nome dos animais ou imagens das partes do corpo, ao invés de escrever e desenhar, que são habilidades que o aluno ainda não adquiriu.

Diante disso, é importante ressaltar a relevância de que as práticas inclusivas envolvam tanto as situações mais formais do ensino, quanto aquelas consideradas mais lúdicas, não se reduzindo, assim, apenas a momentos pontuais.

Quanto à Auxiliar de Apoio à Inclusão, Michele, observei que ela permaneceu com o aluno durante quase todo o período escolar, desde o momento em que ele chegava à escola até sua saída. Portanto, foi possível observar suas práticas em diversos contextos da turma que perfizeram a coleta de dados. Ela se distanciava do aluno apenas quando realizava o intervalo de 20 minutos para lanche. Esse era o único momento em que Ricardo permanecia em sala, sem apoio individualizado. Nessas situações, o aluno demonstrou dificuldades em ficar sentado na sua carteira ou em realizar a proposta da turma, normalmente circulava pela sala, brincava com algum colega que estava sentado ao lado ou também brincava sozinho com brinquedos trazidos de casa.

Na sua interação com o aluno, Michele demonstrava ser muito atenciosa e carinhosa com Ricardo. Durante o período de observação, ficou evidente o estabelecimento de vínculo afetivo entre os dois, com vários momentos em que Ricardo abraçava Michele (tanto em sala quanto no recreio) ou procurava por ela. Muitas vezes, no horário do recreio, ele brincava livremente, mas, com frequência, ia até Michele para dar-lhe um abraço ou deitar no seu colo.

Quanto à sua atuação no cotidiano escolar, Michele demonstrava preocupação com o aluno para que ele realizasse as atividades que estavam sendo propostas para a turma. Assim, na sua prática cotidiana com Ricardo, ela lhe oferecia diferentes maneiras de suporte, conforme detalharei na sequência.

Em algumas ocasiões, foi possível observar Ricardo realizando as tarefas com ajuda total, ou seja, momentos em que Michele escrevia junto com o aluno o que foi solicitado (mão sobre mão), e, também, situações em que realizou a proposta da professora com ajuda parcial de Michele. Ou seja, situações nas quais ela lhe deu dicas, como apontar ou soletrar para que ele realizasse a proposta. Nas atividades fora do ambiente de sala, Michele também oferecia suporte a Ricardo para saírem de sala - ocasião em que iam de mãos dadas (ajuda parcial) - ou no refeitório, quando ela sentava ao lado dele e dos colegas para realizarem o lanche, auxiliando-o quando necessário.

Em outras situações, Ricardo realizava as atividades de forma independente, como na utilização do banheiro, nos momentos de alimentação e brincadeiras no recreio. No tempo para repouso, depois do recreio, Ricardo costumava se sentar e deitar a cabeça na carteira.

Uma nova situação que foi verificada no seu dia a dia na sala de aula diz respeito aos momentos em que Michele realizava atividades no lugar de Ricardo. Isso ocorria quando ela recortava e colava o para-casa, os bilhetes na agenda e realizava as demais atividades no caderno de Ricardo. Ou quando organizava o material do aluno, desde o início da aula, buscando os livros e cadernos, até o momento final da aula, quando guardava todos os materiais na mochila e a carregava até a saída.

Outro exemplo de situação em que ela fazia as atividades por ele era quando levava o lanche de Ricardo até o refeitório, ou servia a refeição da escola, levando-a até sua mesa. Depois, recolhia os utensílios sem que ele participasse ativamente de alguma maneira nesse processo. Em duas ocasiões no refeitório, Ricardo demonstrou interesse no lanche de um colega e apontou para Michele, que se levantou, foi até o aluno e pediu o alimento para Ricardo.

Estes são exemplos de situações naturais no cotidiano escolar, que poderiam ser utilizadas como oportunidades de ensino para Ricardo, uma vez que Michele, enquanto mediadora, poderia aproveitar tal momento para ensinar a Ricardo habilidades de comunicação e interação social, além de proporcionar-lhe oportunidade para desenvolver habilidades de resolução de problemas.

Uma comunicação bem-sucedida irá evitar problemas de comportamento e proporcionará o desenvolvimento de habilidades conversacionais. Assim, uma mediação nesse caso poderia envolver diversos aspectos, buscando ensinar à criança como participar das

atividades sociais, como se relacionar com seus colegas, o que esperar de cada situação e como abordar o outro na tentativa de interação (MOUSINHO *et al*, 2010). Além disso, é necessário que o trabalho de mediação tenha como horizonte a importância de o aluno adquirir autonomia e independência.

Ao analisarem o perfil do profissional de apoio na Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, Gomes e Mendes (2010) ressaltam que para o auxiliar ser:

[...] capaz de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constante, senão corre-se o risco do auxiliar tornar-se apenas um cuidador, perdendo suas funções educacionais. (p. 391).

Nesse sentido, podemos apontar que a qualificação acadêmica restrita do AAI, a ausência de processos de formação continuada direcionados para esse profissional, assim como a falta de orientação para a realização do seu trabalho por parte da própria unidade de ensino, limitam sua atuação com o aluno, fazendo com que esse profissional conduza suas ações sem orientação e sem reflexão sobre sua função em um contexto de inclusão escolar.

Uma outra situação observada, diz respeito a alguns momentos nos quais o aluno não participou do que foi proposto pela professora para a turma, realizando atividades paralelas. Algumas vezes, essas atividades foram planejadas pela professora, mas a maior parte não era, como nas situações em que Ricardo permaneceu na sua carteira brincando com objetos trazidos de casa, como carrinhos, ou com seu material escolar.

No quadro 06, a seguir, sistematizo as situações destacadas da Sala 01.

Quadro 6: Atividades observadas na Sala 01

Dia de observação	Atividades propostas para turma	Fez com independência	Fez com ajuda total	Fez com ajuda parcial	Não realizou nenhuma atividade	Realizou algo planejado	AAI faz por ele
05/03/2018	18	5	1	2	9	1	7
09/03/2018	25	7	5	2	11	-	7
12/03/2018	29	5	10	5	9	-	2
02/04/2018	11	2	-	1	6	2	2
03/04/2018	18	6	2	2	5	3	2
04/04/2018	19	2	-	3	14	-	3
09/04/2018	19	3	3	6	6	1	4
Total	139	30	21	21	60	7	27

Fonte: Dados coletados pela autora durante pesquisa de campo

Através dessa sistematização, é possível perceber que, em relação às atividades propostas para a turma, em apenas 21% das situações Ricardo realizou o mesmo que a turma com independência. Já em 30% das propostas, ele participou com algum tipo de ajuda. Dois dados que chamam a atenção se referem a atividades das quais ele não participou, representando 43% das oportunidades, além dos momentos em que a auxiliar realizou as tarefas por ele, totalizando 19%.

No caso de realizar as mesmas tarefas da turma com nível de ajuda total, é necessário problematizar a questão da compreensão do aluno sobre a atividade, assim como de suas condições para realizá-la. Se o aluno desenvolve a mesma proposta da turma, mas com um nível de ajuda muito alto, como inferir que ele realmente compreendeu o que estava sendo proposto? Essa indagação se colocou, por exemplo, no dia em que a turma realizou uma prova de matemática. Das onze questões solicitadas, dez Ricardo realizou com ajuda total da auxiliar. Ela pegava a mão dele e juntos escreviam as respostas. Apenas uma vez Ricardo resolveu a questão apenas com a ajuda verbal. É importante mencionar, ainda, que durante essa avaliação, em nenhum momento a professora Lílian foi até a carteira de Ricardo para fornecer-lhe algum tipo de instrução ou orientação.

Então, diante de situações como esta, é preciso indagar como o aprendizado do aluno está se processando, pois o alto nível de ajuda para realizar a avaliação não indica se ele está aprendendo de fato o conteúdo avaliado. Em situações futuras, diante do mesmo conteúdo, Ricardo teria habilidades para resolver as questões? Como já mencionado neste capítulo, a oferta de ajuda deve ser planejada e cuidadosamente esvanecida, visando a autonomia e a independência dos estudantes. Dessa maneira, é possível apontar que o distanciamento da professora em relação ao processo do aluno limita suas possibilidades de aprendizagem. Além disso, a ausência de orientação dirigida à AAI, tanto por parte da professora como da equipe escolar, faz com que sua atuação com o aluno se baseie fundamentalmente nas suas percepções e observações, como indica seu depoimento: *“Eu não deixo ele fazer muito, porque cansa, é cansativo, é pesado. Então eu só faço algumas coisas que eu vejo que ele dá conta de fazer”*. E, quando questionada sobre os tipos de apoio oferecidos para seu trabalho por parte da escola e/ou da Rede Municipal de Ensino, Michele responde:

Aqui só tem o AEE. Mas no geral eu que tenho que sair perguntando o que que pode e o que que não pode neste lugar.

Bom eu que tenho que correr atrás, porque atividade mesmo, se eu não der meu jeito, eles (alunos) não fazem. Não tem atividade para eles [alunos PAEE]. Mas às vezes eu que tinha... em casa eu tenho um livro, eu dou uma olhada, o que pode para eles e

o que não pode. Ano passado eu trazia, mas aí o menino saiu, eu fui e parei. Eu trago as atividades para as crianças, aí eu fui lá saber se podia (com a professora) e ela falou “Michele do jeito que você está fazendo pode, mas você passa para mim primeiro para ver se pode”.

Os depoimentos acima indicam o interesse de Michele na participação do aluno no cotidiano escolar, buscando informações e recursos pedagógicos para Ricardo. Em um dos dias de observação, no final da aula, o aluno estava agitado e apresentando dificuldades para ficar sentado, enquanto os colegas finalizavam uma proposta. Depois de tentar acalmá-lo, envolvendo-o em uma atividade estruturada na carteira, Michele o chamou, então, para sentar no fundo da sala e lhe entregou um pacote de palitos de picolé, para que ele pudesse brincar livremente. Ele demonstrou interesse, sentou-se e brincou até o final da aula. Essa oportunidade de se distanciar um pouco da turma e engajar-se em uma brincadeira de interesse em um local mais tranquilo, contribuiu para manter Ricardo organizado, em um ambiente de muitos estímulos como a agitação dos alunos e os barulhos em sala. Essa situação indica uma sensibilidade da auxiliar Michele, que fez uma leitura do contexto e preveniu um possível stress para Ricardo.

Durante a entrevista, Michele retoma essa situação, explicando que a ideia dos palitos de picolé surgiu quando ela viu um outro aluno PAEE brincando na sala ao lado com esses objetos, e, assim, pensou que o mesmo recurso poderia ser oferecido para Ricardo.

A busca de Michele por atividades que pudessem interessar Ricardo, bem como sua tentativa de articular diferentes processos de inserção escolar de alunos PAEE, apontam para práticas que superam a especificação sobre as funções do acompanhante na legislação brasileira (BRASIL, 2013; 2014). Pois, como apresentado no Capítulo 2, o acompanhante ou auxiliar de apoio à inclusão, não tem como função desenvolver atividades educacionais diferenciadas aos alunos público alvo da Educação Especial, nem se responsabilizar pelo ensino destes. Suas funções estão relacionadas à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de higiene, alimentação e locomoção, conforme as especificidades do aluno.

Todavia, no decorrer das observações, foi possível perceber que Ricardo apresentou demandas que extrapolavam questões relacionadas aos cuidados de vida diária, como dificuldade em permanecer sentado durante toda a atividade e em seguir comandos gerais, realizar a proposta pedagógica dirigida para a turma, dificuldades de comunicação, dentre outras. E como a professora não conseguia realizar um suporte individualizado nesses momentos, Michele foi quem prestou esse tipo de auxílio ao aluno. Essa questão é importante, pois permite refletir sobre a necessidade de que a função desses profissionais seja revista nas

orientações legislativas, o que impacta, também, nos critérios referentes à qualificação desse profissional.

Em relação à interação entre a professora e a auxiliar de apoio à inclusão, foi possível verificar a existência de uma relação respeitosa entre elas, confirmada pelas falas das duas profissionais:

Ai a minha sorte com o Ricardo é que a Michele é assídua. [...] Mas acontece que acaba que as auxiliares trocam muito, dependendo do tipo de inclusão tem uma rotatividade muito grande (Lilian).

Minha relação com a professora Lilian é normal, eu me dou bem com elas [Lilian e Cristiane]. Mas quando cada dia eu estou numa sala com um menino diferente, então já fica meio que... um pouco, pouco assim, acuada. Tem professor que eu não consigo conversar. As vezes eles (direção) falavam: “Ah, você vai em tal sala”, aí eu chego, dou bom dia e sento perto do menino. Às vezes eu fico até com medo de chegar no professor, é o jeito meu. Mas dependendo do menino, eu já consigo. (Michele)

Apesar de professora e auxiliar reconhecerem seu bom relacionamento, é possível perceber a presença de lacunas nesse processo, como a queixa das profissionais sobre a rotatividade das AAs, que reflete tanto no trabalho da professora, quanto da própria auxiliar. As auxiliares acabam circulando nas salas de aula e sentem dificuldade em estabelecer vínculo com os alunos e com os professores nessas situações.

Durante o período de observação, Michele demonstrou uma posição colaborativa com a professora, auxiliando-a na organização da turma. Nos momentos em que a professora precisava sair de sala, ela conduzia o grupo durante alguns minutos. A auxiliar também demonstrou uma boa relação com os demais alunos da turma.

No tópico a seguir serão apresentados os resultados do trabalho de campo realizado na Sala 02.

5. 1. 2 As práticas educativas da Sala 02 e o processo de escolarização de Túlio

A Sala 02, do segundo ano do primeiro ciclo, tem 20 alunos e, como apresentado na metodologia, trata-se de uma turma que passou por mudanças significativas ao longo do primeiro semestre. Além da mudança de prédio, contou com a troca da professora regente e da professora especializada. Houve, ainda, a mudança da auxiliar de apoio à inclusão, sendo que no início era a Lorena e, posteriormente, a Vivian.

Foi possível perceber uma heterogeneidade marcante nessa turma, com alunos já alfabetizados e outros ainda em processo de alfabetização. E, em determinados momentos do

dia, cerca de quatro a cinco alunos eram chamados por uma professora da escola para que trabalhassem questões ligadas à alfabetização em outra sala.

O aluno Túlio, matriculado na turma, tem diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento e apresenta muitas dificuldades de comunicação, não fazendo uso funcional da fala. Sua comunicação se restringe a poucas palavras, muitas vezes incompreensíveis.

Todo o período de observação da sala 02 se deu nas instalações da Secretaria Municipal de Educação, entre o início do mês de abril até início do mês de julho. E, como dito anteriormente, nessa turma foi verificada uma dinâmica diferenciada. Em quatro dos oito dias de observação, a professora Marina, que ocupava o cargo de regente, faltou devido a problemas de saúde. Assim, a cada dia a coordenação da Escola Montessori se reorganizava para que outras professoras assumissem a turma.

Diante disso, outras três professoras da escola se dividiram nessa função. No quinto dia de observação, Lara, professora especializada da turma, saiu de férias e assim a direção da escola conseguiu definir um novo arranjo para a Sala 02, no qual Marina assumiu o cargo de professora especializada, com uma carga horária menor, e uma nova professora assumiu a função de regente, Bruna. Assim, os alunos puderam manter, mesmo que em um tempo menor, o contato e o vínculo com Marina, professora referência para eles. Nesse novo cenário foi possível perceber alterações em relação à assiduidade de Marina, que faltou apenas um dia.

Tendo em vista as mudanças ocorridas na Sala 02, apresenta-se no quadro 7, abaixo, uma descrição da organização das docentes e das auxiliares que atuaram na Sala 02, no período de observação. Entende-se como professora 01, 02 e 03 as professoras substitutas que assumiram a turma devido às faltas da docente Marina.

Quadro 7: Dinâmica das profissionais da Sala 02

DIA	Docentes e Auxiliar de apoio na Sala 02	AAI
10/04/2018	Professora 01 (antes do recreio); Professora 02 (depois do recreio); Lara (professora especializada),	Lorena
16/04/2018	Professora 03; Professora 02 (depois do recreio); Professora 03 (último horário).	Lorena
04/05/2018	Marina (professora regente); Lara (professora especializada).	Lorena
11/05/2018	Marina (idem); Lara (idem).	Vivian
18/05/2018	Bruna (professora regente); Marina (professora especializada).	Vivian
24/05/2018	Bruna (idem); Marina (idem).	Vivian
04/06/2018	Bruna (idem); Professora 03.	Vivian
06/06/2018	Bruna (idem); Marina (professora especializada).	Vivian

Fonte: Dados coletados pela autora durante pesquisa de campo (2018)

Para a análise das observações foram consideradas, principalmente, as práticas da professora Bruna e da professora Marina, pelo fato delas terem passado a maior parte do tempo com a turma. Com relação às práticas, foram analisados aspectos como o relacionamento das profissionais com o aluno, como por exemplo, se demonstravam ou não afeto, se forneciam suporte ao aluno, suas estratégias de ensino, bem como se propunham atividades específicas para ele. Além das professoras, também foram analisadas as práticas das duas auxiliares, tanto em sala quanto no ambiente externo, e apresentados pontos que se destacaram nas práticas das professoras substitutas.

Primeiramente, quanto à organização da sala, não foram identificados no ambiente materiais pedagógicos, tais como murais com letras, estantes com livros infantis e armário com o material dos alunos, apenas as carteiras e um quadro improvisado para o funcionamento da sala.

Os alunos da turma, em todos os dias de observação, sentaram-se enfileirados, sendo que os lugares não eram preestabelecidos pelas professoras, havendo, assim, em cada dia, um novo arranjo dos discentes. Já Túlio e a auxiliar de apoio, em todos os dias de observação, sentavam-se no fundo da sala, nas últimas carteiras, lado a lado, como podemos ver no desenho 3 a seguir (a letra “A” representa alunos):

Desenho 2: Mapeamento da Sala 02

Porta		Quadro		Mesa prof.
A	A	A	A	A
A	A	A	A	A
A	A	A	A	A
A	A	A		
	A	A		
Luiza			AAI	Túlio

Fonte: Dados coletados pela autora durante pesquisa de campo

O fato de o aluno se sentar no final da fila, ao lado da auxiliar, já foi apontado como prática comum na Sala 01, bem como assinalados os efeitos dessa localização para o aluno. A distância da professora, do quadro e do material apresentado dificulta sua concentração na proposta, uma vez que ele pode se distrair com inúmeros estímulos presentes no ambiente. Além disso, é preciso refletir se o fato de Túlio se sentar um pouco mais distante dos pares, com a

auxiliar ao lado, não contribui para a segregação do aluno dentro do espaço comum. Essa situação foi verificada, também, no momento do refeitório e do recreio, quando Túlio se sentava afastado das outras crianças, em uma outra mesa junto com algumas auxiliares de apoio à inclusão e as crianças acompanhadas por elas. Essas situações indicam um distanciamento desse grupo, tanto no contexto da sala de aula, como no espaço externo, em relação aos outros estudantes.

As professoras, em geral, apresentavam os conteúdos de maneira expositiva, ficando de frente para a turma, lendo um livro de literatura ou realizando outra atividade estruturada. Foram comuns exercícios de cópia do quadro e exercícios nos livros didáticos. A rotina da turma se dividia em atividades organizadas em sala, lanche no refeitório, recreio na quadra, repouso em classe. Nesse momento, os alunos deitavam a cabeça em cima da mesa para descansar da volta do recreio e, em seguida, eram feitas atividades em livros ou em material preparado para a turma.

Todavia, foi possível perceber que o período de inconstância vivenciado pela Sala 02 teve efeito tanto para os alunos, quanto para os profissionais, que, com tantas mudanças (de prédio e de professores), demonstraram dificuldades para se adaptar à nova realidade. Como as três professoras substitutas (professoras 01, 02 e 03) assumiram a turma em caráter de urgência, foi verificada uma falta de planejamento do conteúdo pedagógico durante as aulas observadas, e uma falta de conexão entre as propostas por elas apresentadas para a turma nesse período.

Um exemplo dessa desconexão de conteúdos ocorreu em um dia no qual as três professoras passaram pela turma com propostas e práticas distintas. A primeira professora leu um livro de literatura e depois conversou com a turma sobre o tema. Logo que finalizou a atividade, foi até Túlio, levou o livro para que pudesse folhear, dando oportunidade para que ele tivesse acesso ao material apresentado aos colegas.

Depois, a professora 02 assumiu a turma, falou sobre reciclagem e realizou uma atividade de colar imagens sobre o mesmo tema para os alunos. Em seguida, ela passou para uma outra proposta, relacionada à ortografia das palavras e cópia de um poema usando a letra cursiva. Durante praticamente todo esse período, Túlio permaneceu em sala sem nenhuma proposta específica, muitas vezes deitando sua cabeça sobre a carteira ou brincando com as mãos. Não havia nenhum material disponível para ele e durante esse período, levantou-se duas vezes e deitou no chão da sala. Durante as duas atividades (sobre reciclagem e a cópia do quadro), a única vez em que a professora 02 se dirigiu ao aluno foi quando ele se deitou no chão da sala. Ela lhe chamou a atenção, então, com tom de voz alto, dizendo: *“Vai Túlio, você também tem que fazer, vai aprender, vai ler, vai desenhar uma florzinha pra mim”*.

Esse tipo de prática coloca em evidência a ausência de material e planejamento de atividades para o aluno, como também a dificuldade da professora em dar oportunidades de ensino apropriadas para Túlio. O aluno passou grande parte do tempo ocioso e a proposta da professora se mostrou bastante descontextualizada e incompatível com as habilidades do aluno no momento de observação.

Além disso, a maneira como ela se dirigiu ao aluno nos possibilita refletir sobre uma outra questão: será que a aprendizagem depende apenas do aluno? A fala “*Vai fazer, vai aprender*” traz embutida a ideia de que ele deveria tomar uma atitude – fazer e aprender a ler e a desenhar uma florzinha para a professora – sem considerar que essas ações dependem de uma interação do aluno com o contexto da sala de aula, com aquilo que ele já aprendeu e com o que está sendo ensinado para a turma. A intervenção da professora 02 nos remete, nesse sentido, a alguns pressupostos que marcaram a perspectiva da integração, a qual previa a inserção dos alunos com deficiência na sala de aula comum, na medida em que tivessem condições de acompanhar a turma (MENDES, 2006; NASCIMENTO, CRUZ E BRAUN, 2016). Sob esse olhar, Túlio deveria se adequar ao processo da turma e à proposta da professora sem um questionamento das questões que marcam sua especificidade. Essa forma de conceber o processo de inserção escolar dos alunos com deficiência se contrapõe aos princípios da educação inclusiva, que como indicada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) entende que as diferenças fazem parte da condição humana e:

[...] a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade em geral (p.7).

E, por fim, a terceira professora que passou pela turma nesse dia foi Lara, professora especializada, que lecionou a aula de ciências sobre o tema: os cuidados com a saúde, usando, para tanto, o livro didático. Nessa ocasião, Túlio não recebeu o livro, nem outro material, permanecendo todo o período sentado, cantando ou com a cabeça deitada na sua carteira.

Nesse dia, ficou evidente que apesar de Túlio permanecer dentro de sala a maior parte do tempo, há uma ausência de práticas educativas que envolvam o aluno no processo da turma, seja a partir do planejamento coletivo ou de uma proposta mais individualizada. Diante disso, o aluno acaba ficando ocioso e entediado, o que, provavelmente, motivou seu comportamento de se deitar no chão da sala nesse dia.

A auxiliar de apoio à inclusão que acompanhou Túlio nesse dia foi a Lorena e é importante destacar sua atuação. Ela permaneceu ao lado do aluno durante todo tempo, porém com poucos momentos de interação e oportunidades de ensino. Lorena não ofereceu nenhuma atividade ao aluno ou contribuiu para sua participação nas propostas, em geral, permaneceu sentada usando seu aparelho celular. Os momentos em que se dirigiu ao aluno foi para solicitar que se levantasse do chão e se sentasse na carteira.

Nas aulas da professora Marina, como regente, foi identificada a rotina escrita em um local no quadro no início da aula. Aos poucos, à medida em que as ações avançavam, a professora marcava com uma seta a atividade seguinte, porém não envolvia a turma nos momentos de transição. E, durante as aulas das professoras substitutas, essa prática não foi identificada, provavelmente devido à dificuldade de planejamento e organização prévia das atividades.

Assim como problematizado na Sala 01, a rotina realizada dessa maneira parece não cumprir seu objetivo de dar previsibilidade e antecipação para os alunos, motivar sua participação na aula e construir um clima de coesão na turma.

Para analisar a média de atividades realizadas por dia na Sala 02, contabilizei os dados de todos os dias de observação (independente da professora) e foi identificada uma média de 12 atividades por dia, sendo que as propostas, em comparação ao primeiro ano, são de atividades mais longas e detalhadas, fazendo com que os alunos passassem um tempo maior em cada tarefa.

Além das atividades planejadas para a turma, em dois dias de observação os alunos realizaram duas avaliações, sendo uma de ciências e outra de português. Na avaliação de ciências a professora Lara entregou a prova para Túlio, que no início a folheou, mas não realizou nenhuma questão. Lorena, a AAI que o acompanhava não o direcionou para a prova e ficou, a maior parte do tempo usando seu celular. O único momento em que se dirigiu ao Túlio foi para lhe mostrar algumas figuras da avaliação. Já o aluno, ao longo desse momento de avaliação, ficou ora sentado, ora se deitando na carteira.

Já no período de realização da prova de português, foi possível perceber uma diferença no desenvolvimento da atividade. Nesse dia, havia ocorrido uma troca de AAI e quem acompanhava o aluno era a auxiliar Vivian. A auxiliar apresentou para Túlio um exercício sobre o corpo humano para colorir, recortar e colar enquanto os alunos realizavam a avaliação com a professora Marina.

Nota-se que a troca de auxiliar de apoio à inclusão contribuiu para que Túlio passasse menos tempo ocioso em sala e com mais propostas pedagógicas. Porém, mesmo assim, na maior

parte do tempo as atividades oferecidas para o aluno não tinham relação com as atividades realizadas pelos pares. Esse dado corrobora para a observação feita anteriormente, de que a atuação dos profissionais de apoio pode se beneficiar de processos de formação continuada que os ajudem a estruturar melhor suas ações, bem como de uma maior orientação por parte dos professores e da equipe pedagógica das escolas, já que os auxiliares não são pessoas com formação no magistério.

Em relação à não participação de Túlio nas avaliações, Mousinho *et al* (2010) salientam a importância da flexibilização do currículo, das avaliações e do modelo de ensino. De acordo com as autoras “para ensinar na diversidade, a flexibilização se torna uma máxima” (p. 102). Portanto, adaptar as avaliações, seja com relação ao conteúdo, à formatação ou à quantidade de exercícios, é uma tarefa da equipe escolar juntamente ao mediador e a equipe terapêutica, quando necessário.

Ao retomar as análises sobre a participação do aluno nas propostas para a turma, foram contabilizadas quantas atividades Túlio realizou com independência, quantas foram planejadas especificamente para o aluno, quantas não foram planejadas e, também, os momentos em que nenhuma tarefa foi feita, ou seja, momentos nos quais Túlio ficou sem fazer nada em sala. Essa distribuição pode ser verificada no quadro 8, abaixo:

Quadro 8: Atividades propostas na Sala 02

DIA	Total de atividades propostas	Realizou atividades planejadas	Realizou atividades não planejadas	Realizou o mesmo que a turma com independência	Não realizou nenhuma atividade
10/04/2018	15	0	0	4	10
16/04/2018	14	0	4	2	6
04/05/2018	17	1	2	2	2
11/05/2018	11	4	0	2	2
18/05/2018	9	8	3	2	1
24/05/2018	9	2	0	3	1
04/06/2018	12	3	0	2	4
06/06/2018	10	1	0	2	2
Total	97	19	9	19	28

Fonte: Dados coletados pela autora durante pesquisa de campo

Enquanto Túlio realizou um total de 47 atividades, seus pares realizaram um pouco mais que o dobro (97) durante o mesmo período. Outro ponto relevante é em relação ao aumento de

atividades planejadas (destaque em amarelo) e a diminuição do tempo ocioso em sala (destaque em vermelho). Possivelmente, o aumento das atividades planejadas e a diminuição do tempo ocioso decorrem da mudança da auxiliar de apoio à inclusão.

Lorena, primeira auxiliar que acompanhou Túlio no ensino fundamental, dirigia-se poucas vezes ao aluno, permanecendo a maior parte do tempo sentada ao lado dele, mas usando seu aparelho celular. Suas práticas se resumiam aos cuidados com a higiene, limpando a roupa e o rosto do aluno, ou à alimentação, servindo-lhe e recolhendo o prato. Nos três dias de observação em que ela o acompanhou, os materiais do discente, como lápis e cadernos, permaneceram na mochila e poucas atividades lhe foram apresentadas. Portanto, durante esse período, não houve iniciativa da AAI no sentido de atuar com o aluno para além do auxílio à alimentação e higiene, e nem uma orientação ou questionamento por parte das profissionais da educação que atuavam com a turma.

Entretanto, não foi possível entrevistar a auxiliar Lorena para compreender melhor essa situação, uma vez que as entrevistas foram realizadas depois do período de observação em sala e, nessa ocasião, a direção já havia feito a troca de auxiliares, portanto, Lorena não estava mais trabalhando na Escola Montessori.

Sobre a relação entre Lorena e Túlio foram percebidas muito poucas demonstrações afetivas. Em geral, Lorena mantinha um tom de voz firme e, muitas vezes, demonstrava impaciência com o aluno. Em algumas situações nas quais ele se deitou no chão durante a aula, ela tentava levantá-lo, por vezes puxando-o pelo braço. É interessante observar que, de todas as vezes em que Túlio se deitou no chão, Lorena obteve sucesso em apenas um dia, quando usou o recurso do adesivo. Na ocasião ela mostrou a cartela de adesivos e lhe pediu para se sentar; assim que ele se sentou, ganhou a cartela.

O manejo realizado pela auxiliar remete aos princípios da aprendizagem utilizados na Análise do Comportamento, no qual o professor/instrutor direciona um comando ao aprendiz, deixando claro o que se espera dele e, em seguida, apresenta um item de interesse para aumentar a motivação. Assim que o aprendiz realiza aquilo que lhe foi solicitado, recebe o objeto de interesse. Esse processo se relaciona ao que foi apontado no Capítulo 3 sobre o emprego de consequências reforçadoras positivas depois que os alunos apresentam um comportamento esperado, ou que se aproxima do esperado. A situação elencada acima, evidencia, portanto, que Túlio compreendia o que lhe era dito, que podia responder às situações que lhe eram apresentadas e que seu processo de aprendizagem poderia ser mais direcionado na escola.

Uma outra atividade apresentada por Lorena ao aluno, que ganhou destaque durante o período da observação, foi a tarefa de pareamento, realizada com um baralho composto por

cartas coloridas com diferentes números. Na situação, Túlio deveria realizar o pareamento tanto de números quanto de cores, de acordo com a instrução da auxiliar. Na execução da proposta, Lorena repetiu as instruções inúmeras vezes, sem oferecer dicas ou ajuda, demonstrando muita impaciência com o aluno e lhe fornecendo *feedbacks* negativos. Em um dia de observação, essa atividade de pareamento durou cerca de uma hora, caracterizando-se como uma proposta extremamente repetitiva, longa e sem planejamento. Nesse contexto, foram observadas alterações de humor e excessos comportamentais do aluno, como rasgar as cartas ou jogá-las no chão. A auxiliar disse ao aluno que, então, caso não realizasse a proposta, poderia ficar sem recreio, sem ir ao pátio ou ficar sem lanche. Muitas vezes, dirigia-se ao aluno com um tom de voz elevado.

A prática da auxiliar de apoio Lorena vai na contramão das estratégias citadas ao longo deste trabalho, principalmente no capítulo 3, como o uso de suporte, a realização de atividades mais curtas, divididas em pequenos passos e com instruções claras, a expressão de *feedbacks* positivos e o equilíbrio entre atividades novas e atividades de interesse do aluno.

Com a mudança de auxiliar, em maio de 2018, foram notáveis as mudanças no cotidiano escolar. Vivian, apesar da insegurança apresentada no primeiro dia, mostrou-se muito atenta às orientações da professora Marina e logo que recebeu um caderno e folhas com atividades para Túlio, começou a recortar e preparar o material.

Alguns dias depois foi perceptível o interesse da auxiliar pelo aprendizado do aluno, havendo iniciativa para que isso acontecesse. Vivian buscou com a direção e com as professoras do Atendimento Educacional Especializado alguns recursos, como lápis de cor, papéis coloridos, cola e adesivos para trabalhar com o aluno. Além disso, em um dia de observação ela estava produzindo um material adaptado para Túlio, o engrossador de lápis de cor, para evitar que quebrasse e para facilitar o manuseio.

Outra estratégia desenvolvida pela auxiliar no cotidiano escolar foi a utilização de itens de interesse de Túlio para facilitar as transições entre as atividades e ambientes da escola como, por exemplo, balão e pequenos pedaços de chocolate. Na ocasião, quando era preciso transitar do refeitório para o pátio, ou do pátio para a sala (momentos em que Túlio geralmente demonstrava dificuldades), ela apresentava um dos estímulos, fazia o comando para o aluno e assim que ele realizava a tarefa, entregava o que fora combinado.

É interessante notar que essa prática produziu outros efeitos, como no caso do balão. Quando Túlio recebia o acompanhamento da primeira auxiliar, ele passava o recreio deitado em um banco ou andando de um lado para outro, sem troca social com os pares, enquanto ela conversava com as demais auxiliares de apoio. Já com o acompanhamento de Vivian, essa

situação mudou. Com o uso do balão no recreio, outras crianças se aproximavam dela e de Túlio, brincando de jogar o balão de um para o outro. Essa situação exemplifica um momento de interação social entre Túlio e as outras crianças, com a mediação da AAI.

De acordo com Camargo e Bosa (2009), proporcionar às crianças com autismo a oportunidade de conviver com pares da mesma idade, favorece a estimulação de suas capacidades de interação e diminui o isolamento contínuo. Além disso, as crianças com desenvolvimento típico fornecem modelos de interação para as crianças com autismo, o que deve ser considerado. As autoras (2009) salientam que essa troca é possível, desde que sejam respeitadas as singularidades de cada um.

Durante o período de observação foi identificado, também, na prática da auxiliar Vivian, a estratégia de cantar músicas que Túlio preferia nos momentos que esperavam alguma proposta das professoras ou que o aluno demonstrava impaciência. Assim, ele conseguia se acalmar e permanecia em sala.

Provavelmente, devido à troca de auxiliares, Túlio passou a apresentar menos problemas de comportamentos, tais como: jogar objetos, rasgar atividades ou deitar no chão, e também passou a permanecer mais tempo em sala, seguindo seus colegas nas transições.

Com relação às professoras da Sala 02, Marina, apesar dos problemas de saúde que enfrentava durante o período de observação, mostrou-se uma professora atenta e com um bom relacionamento com Túlio. Algumas vezes, durante a aula, ela ia até a sua carteira e entregava atividades para Vivian realizar com ele. Mas era visível que encontrava dificuldades em conciliar a demanda da turma com a de Túlio.

Uma situação que ganhou destaque na prática da professora Marina foi durante a aula de artes, na qual ela apresentou para a turma a proposta de montar um colar com miçangas. Na ocasião, ela levou para Túlio miçangas maiores, pois como é uma atividade que exige concentração e coordenação motora fina, um material maior poderia favorecer a participação do aluno. E ele, bem como os outros colegas, demonstrou muito interesse pela proposta. Túlio conseguiu montar seu colar com independência e, quando terminou, a colega que estava sentada ao seu lado ficou surpresa e chamou os outros alunos para verem que Túlio também conseguiu fazer.

Ao atender as necessidades do aluno, flexibilizando as ações e materiais com o intuito de proporcionar o acesso e a participação do aluno na atividade, visando seu êxito, essa prática da professora Marina pode ser considerada como um exemplo de uma prática educativa inclusiva (RODRIGUES, 2013).

Entretanto, é importante assinalar que, ao longo da pesquisa de campo, foram observadas poucas situações como esta, o que permite indicar que as práticas educativas inclusivas foram pontuais no cotidiano do aluno Túlio durante esse período. O mesmo foi verificado no cotidiano da Sala 01, quando foram poucos os momentos em que as atividades e materiais flexíveis, e de cunho inclusivo, foram apresentados à turma.

Em geral, depois da troca de auxiliar, Túlio passou a realizar diversas propostas pedagógicas apresentadas por Vivian, porém descontextualizadas do conteúdo da turma.

Quanto à professora Bruna, que assumiu a Sala 02 como professora referência, foi observado um período de adaptação da profissional com a turma como um todo. Nesse tempo, ela estava conhecendo os alunos, seus nomes, aproximando-se da dinâmica da sala e construindo um vínculo com eles.

Nos quatro dias em que lecionou para a turma, durante o período de observação, ela apresentou tentativas de se aproximar de Túlio, indo até a sua carteira, elogiando as atividades que estava realizando, observando seu caderno de atividades e trocando experiências com a auxiliar, pois seu contato com o aluno ainda era recente. Bruna não demonstrava ter segurança para trabalhar com Túlio, sendo comum se afastar e deixar a auxiliar conduzir a situação nos momentos em que ele se desorganizava ou apresentava dificuldades para ficar em sala, jogando materiais no chão, gritando ou se deitando no chão.

Logo foi verificado que, durante o período em que Túlio esteve na escola, seu maior contato foi com as auxiliares, principalmente Vivian, uma vez que a turma vivenciou uma dinâmica diferenciada e as professoras, em geral, apresentavam dificuldade em lidar com o aluno.

Com relação à família do aluno, as professoras Marina e Fernanda (AEE) relatam a dificuldade que sua mãe enfrenta no dia a dia, pois precisa conciliar seu horário de trabalho e o acompanhamento de Túlio até a escola, fazendo uso do transporte público. As professoras reconhecem o esforço feito por ela, sendo que algumas vezes o aluno se deita na rua e a mãe tem dificuldades para levá-lo sozinha. O pai do aluno não participa diretamente do seu processo escolar, pois, devido ao trabalho, não possui horários flexíveis, então o maior contato das profissionais é com a mãe.

O fato da mãe de Túlio assumir as tarefas relacionadas à sua escolarização vai de encontro ao estudo de Schmidt, Dell`Aglia e Bosa (2006) sobre as estratégias utilizadas pelos pais de crianças com TEA para se adaptarem a situações adversas ou estressantes. Os autores (2006) indicam que “as mães tendem a apresentar maior risco de crise e estresse parental devido à sua pesada tarefa com os cuidados maternos diretos” (p.125).

A seguir, dando continuidade a este capítulo, apresento os resultados obtidos com a aplicação da Escala CARS.

5.2 A aplicação da Escala CARS

Como apresentado no capítulo 4, as professoras regentes e as auxiliares preencheram a escala CARS com o intuito de analisar, a partir do ponto de vista das profissionais, as características comportamentais dos alunos.

Para um diagnóstico de autismo, não é suficiente utilizar somente da escala CARS, porém “ela pode indicar com segurança se uma criança apresenta um conjunto de sintomas característicos de autismo ou não” (GOMES; MENDES, 2010, p. 391). A seguir, no quadro 9, são apresentados os resultados da avaliação:

Quadro 9: Resultados da Escala CARS

Profissional	Sala/Aluno	Pontuação	Resultado na escola CARS
Lílian	01/ Ricardo	24	Sem autismo
Michele	01/ Ricardo	38	Autismo Grave
Marina	02/ Túlio	44	Autismo Grave
Vivian	02/ Túlio	50	Autismo Grave

Fonte: Dados coletados pela autora durante pesquisa de campo

Em relação ao aluno Ricardo verificamos uma acentuada diferença entre a pontuação dada pela professora Lílian e pela auxiliar Michele. Segundo a pontuação de Lilian, Ricardo não obtém o mínimo de pontos referentes ao autismo (24 pontos). Já na avaliação de Michele, ele obteve um resultado de autismo grave, com pontuação acima de 37.

Essa discrepância entre os números pode indicar uma falta de clareza e imprecisão na avaliação da professora sobre os comportamentos de Ricardo. Como apresentado na análise das observações da Sala 01, Lílian demonstrou pouca atenção ao aluno, a seus interesses e comportamentos, durante o desenvolvimento de sua prática com a turma, e Ricardo passava a maior parte do tempo com a auxiliar Michele.

Na sala 02 os resultados da pontuação dada pela professora e pela auxiliar se aproximaram mais. Nas respostas da professora Marina, Túlio obteve uma pontuação de 44, o que indica um quadro de autismo grave. E nas de Vivian, uma pontuação de 50, que também remete a esse quadro. Pode-se dizer que a percepção das duas profissionais em relação aos

comportamentos e habilidades de Túlio, ainda que com algumas diferenças, estão mais próximas do que das profissionais da Sala 01.

Os resultados referentes à pontuação do aluno Túlio estão de acordo com que foi percebido durante o período de observação da Sala 02, pois o aluno apresenta dificuldades consistentes em diversos âmbitos, como de relações pessoais, de imitação, respostas emocionais e uso de objetos. Ainda que com a troca de auxiliar tenha sido possível identificar mudanças no seu comportamento, como uma diminuição da agressividade e dos gritos, ele ainda os apresentava em determinadas situações.

Prosseguindo na análise dos dados, são apresentados, a seguir, os dados das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo.

5.3 Dimensões da inclusão do aluno com TEA a partir da perspectiva das profissionais

Durante a realização da pesquisa de campo, algumas questões foram abordadas pelas participantes nas entrevistas, possibilitando a formulação de quatro categorias que serão abordadas nesse item: O (Des)conhecimento sobre o TEA; O papel do auxiliar de apoio à inclusão; O Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola pesquisada; Os desafios da inclusão.

A entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as seis professoras participantes da pesquisa, sendo as professoras de sala, Lílian e Cristiane (Sala 01); Marina e Bruna (Sala 02) e as duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Roberta e Fernanda, que não haviam integrado mais diretamente a parte do trabalho relativa às observações do campo. As duas auxiliares de apoio à inclusão, Michele e Vivian, que acompanhavam os dois alunos no momento da pesquisa também foram entrevistadas. Com um total de 8 entrevistas, a amostra, ainda que pequena, é significativa pelo seu caráter qualitativo. Passarei, então, ao desenvolvimento das categorias propostas.

5.3.1 O (Des)conhecimento sobre o TEA

“O autismo tem muito a ver com uma incógnita, você não sabe muito bem o que acontece” (Roberta).

Na área da saúde, principalmente na psiquiatria, as discussões em torno do Transtorno do Espectro Autista perfazem um período de mais de sete décadas, entretanto, no âmbito educacional, é um tema recente e de constante desafio.

Como já discutido neste trabalho, estudos indicam um despreparo dos professores para o trabalho educativo com os alunos com TEA. Os docentes demonstram pouca informação e formação sobre o transtorno, e apresentam lacunas quanto ao uso de estratégias e recursos adequados para a inclusão dos alunos diagnosticados com TEA (GOMES; MENDES, 2010; FAVORETO; LAMÔNICA; 2014; LIMA; LAPLANE, 2016; RIBEIRO; MELO; SELA 2017).

Diante da pergunta sobre como definem e/ou compreendem o autismo, as entrevistadas demonstraram desde ausência total de conhecimento sobre o transtorno até percepções generalizadas, rodeadas de dúvidas.

As auxiliares de apoio à inclusão, Michele e Vivian, relataram desconhecimento sobre o TEA e não souberam defini-lo. Nos seus depoimentos, ambas enfatizaram a diversidade dentro do espectro, como pode ser acompanhado na fala de Vivian e Michele, respectivamente:

Agora você me pegou, eu não sei explicar.... Não sei, a gente vê tanta coisa durante o dia e a gente fica em dúvida, o que é o autista. Tem tantas crianças, tem o João e o Túlio²⁷, tem vários. Então a gente fica assim, como que é isso... (Vivian)

Cada criança tem autismo, mas depende do autista. Depende do autismo, tem uns que é leve, tem outros que já é mais agressivo, tem um que é mais ou menos... (Michele)

É possível perceber que as duas auxiliares apresentaram dificuldades em descrever o TEA, ficando evidente a ausência de informação sobre o tema. Já na percepção das seis docentes, apenas a professora Bruna relatou desconhecimento total sobre o TEA, optando por não responder à pergunta. No discurso das demais professoras, foi verificada a presença de dúvidas, por exemplo, quanto às descrições das características, a maneira como é feito o diagnóstico e as possíveis causas do transtorno.

Ganham destaque duas percepções presentes no discurso de quatro professoras: a dificuldade dos alunos com a interação social e a pluralidade presente no espectro, como apontam os depoimentos abaixo:

Em cada criança, ele [TEA] acomete de uma maneira, é... tem o grau mais leve, que a criança consegue um aprendizado e o desenvolvimento da linguagem oral de maneira mais fácil e natural, e tem outras crianças que têm um comprometimento muito grande em relação a linguagem (Roberta/Professora do AEE).

Já a professora especializada Cristiane, para definir o autismo, fez uma relação entre o TEA e a inteligência: *É um transtorno que pode afetar a questão da inteligência. “Ele [TEA]*

²⁷ Nomes fictícios.

pode afetar a inteligência ou não, tem crianças que possuem autismo e tem a inteligência preservada... É isso que eu entendo”.

Marina (professora da Sala 02) definiu o autismo como uma “*questão neurológica*”, e Fernanda, professora do AEE, destacou três particularidades: “*Os principais sintomas então são a dificuldade na auto-regulação, na relação social e de comunicação*”.

Logo, é perceptível a tendência das profissionais em considerar o TEA com uma dificuldade marcante de interação com os colegas e na socialização, o que, de acordo com a definição do DSM-V, é uma característica do transtorno. Porém, o sentimento de incerteza ainda está presente no discurso dessas profissionais, que possuem muitas dúvidas relacionadas à etiologia e às práticas educativas que contribuiriam para a aprendizagem do aluno: “*Os próprios professores estão perdidos. É um desafio imenso. Até que ponto o aluno está se envolvendo? E para o professor também é difícil... É um desafio*” (Roberta).

Para intervir, criar recursos e estabelecer práticas educativas que promovam a aprendizagem dos alunos com deficiência, na perspectiva inclusiva, é fundamental que os profissionais da educação, principalmente aqueles que lidam diretamente com os alunos, tenham conhecimento sobre o assunto, possam construir uma prática inclusiva e esclareçam mitos e dúvidas.

Mesquita (2017), em sua revisão sobre os conteúdos escolares destinados aos alunos com deficiência, destaca que os problemas relacionados à definição do currículo desses alunos estão fortemente vinculados a uma “*possível compreensão da falta de capacidades desses alunos desenvolver aprendizagens mais significativas*” (p.79). Isso faz com que as práticas curriculares oferecidas a eles sejam conduzidas por perspectivas simplificadoras do currículo.

Dentre as estratégias citadas pelas professoras para o ensino dos alunos com TEA, foi presente a questão da rotina visual e das atividades de pareamento, como indica Marina: “*O que eu sei, que eu aprendi de técnica, foi a única...foi aquela do pareamento. E eu vi que o Túlio usa muito, mas eu aprendi assim foi batendo na porta da professora do lado*”.

Para construir, então, uma educação de qualidade, indo ao encontro das necessidades dos alunos e possibilitando o acesso e a aprendizagem, é preciso uma transformação na qualidade do trabalho educacional. E o professor, bem como os auxiliares de apoio à inclusão, que têm contato direto com os alunos em sala, são elementos chave para esse processo de mudança. Por isto, a formação inicial e continuada ofertada a eles precisa abordar a temática da inclusão de forma mais aprofundada, ao invés de uma formação generalista (ARAÚJO; RUSCHE; MOLINA; CARREIRO, 2010).

Assim, ao instrumentalizar o profissional, promovendo o acesso a uma formação de qualidade, pode-se refletir se estão sendo quebradas as barreiras ao processo de inclusão.

5.3.2 O papel da Auxiliar de Apoio à Inclusão (AAI)

Querendo ou não, quem fica mais com a criança é o auxiliar, então o vínculo maior existe com ela, eu vou ali ministrando, faço brincadeira com ele, vou, volto, faço outra coisa (Marina)

A oferta do serviço de acompanhamento do Auxiliar de Apoio à Inclusão é um direito assegurado pela Legislação Brasileira, como já apresentado no Capítulo 2 deste trabalho. Entretanto, nas entrevistas emergiu como um serviço muito questionável para as professoras e desafiador para as próprias auxiliares.

As auxiliares Vivian e Michele apresentaram preocupações sobre a inclusão dos alunos que acompanhavam, além de queixas sobre sua função no cotidiano escolar, como a dificuldade de comunicação com os professores e a coordenação pedagógica, a escassez de orientação e de recursos para criar e adaptar materiais. Elas também reconheceram algumas limitações no exercício de sua função e teceram críticas quanto a isso, como a falta de conexão entre o que se ensina para a turma e o que se trabalha com o aluno acompanhado. Vivian ressaltou, nesse sentido, que: *“Muitas vezes está tendo [aula de] ciências e eu estou mexendo com matemática”*. Focalizaram, também, as situações de rodízio, quando as AAIs são diariamente direcionadas para salas diferentes e não conhecem o aluno ou os professores da turma, como explicou Michele:

Quando eu fico fixa em uma sala a relação com o professor é melhor do que quando estou cada dia em uma sala; é bagunça, igual eu falo, rodízio eu acho bom e não acho bom. Bom porque vamos passando por cada criança, mas o problema é que a criança não aceita, para elas é uma bagunça, faz confusão para ela.

Em relação a essa circulação das auxiliares de apoio à inclusão, ao longo do ano escolar, Mousinho (2010) aponta que a saída desse profissional antes do final do ano letivo é um problema ético grave. *“Mudanças constantes de mediadores escolares trazem prejuízos importantes para o desenvolvimento da criança que precisa de um vínculo estável nessa função, como também desorganiza o ambiente escolar”* (p.104).

As entrevistadas apontaram as demais auxiliares como rede de apoio para o exercício de sua função, com quem trocavam experiências, dicas e aflições. O AEE aparece no discurso de Michele, porém, a orientação desse setor é esporádica, ocorrendo apenas quando a auxiliar

procura pelo serviço. As AAI's indicaram ainda que a capacitação oferecida pela Rede Municipal é de cunho generalista, na qual as deficiências são apresentadas de forma superficial e a temática da inclusão não é discutida de forma aprofundada.

Na perspectiva das professoras de sala, foi identificado um sentimento de alívio e reconhecimento da importância de ter a AAI dentro de sala acompanhando os alunos público-alvo da Educação Especial. Todavia, foram identificadas muitas críticas em relação à sua formação e condição de trabalho, como a carga horária exaustiva dessas profissionais. O depoimento da professora Bruna elenca algumas dessas questões: *“Elas são fundamentais, sem elas não seria possível trabalhar. É uma ajuda muito bem vinda e extremamente necessária. Mas eu acho que eles [Secretaria Municipal de Educação] precisam dar mais formação, mais auxílio, mais formação para os AAI's, juntamente com os professores”*.

Quanto a essa questão, as professoras, ao mesmo tempo em que identificam um avanço na estrutura da Rede Municipal ao oferecer esse serviço para os alunos, questionam o impacto da falta de formação, o fato de ser um trabalho exaustivo e de baixo reconhecimento no processo de inclusão escolar. A professora Cristiane destaca a precariedade na capacitação das auxiliares e questiona:

Olha a prefeitura, a única coisa que ela conseguiu até hoje é arranjar um acompanhante, que não tem formação, não tem curso superior, são pessoas que tem ensino médio completo, só, e que estão com boa vontade, digamos né? [...] A pessoa [é] que tem que buscar. Se a pessoa achar interessante, gostar, ela pode buscar um [curso] superior, se ela tiver condições né? Porque o salário é horrível. Então eles precisam de mais formação, de uma formação mais bacana, voltada para prática. [...] Mas a gente vê que já avançou bastante, antigamente não existia nem acompanhante, não existia nada, a escola pública nem aceitava crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

É necessário discutir esse embaraço no processo de inclusão, pois muitas vezes os alunos ficam à mercê do profissional de apoio contratado, como relata a professora Lilian:

[...] tem profissional que faz o aluno avançar, que tem uma dedicação, outros não, outros é muito abraçar e beijar e pronto, tipo assim não vai aprender mesmo... é olhar, tá mais na parte do cuidado. Mas isso também não é uma coisa que a rede vai resolver, porque se ela paga um salário baixo, ela contrata um profissional com pouca qualificação, vai desencadeando, poderia ser melhor atendido? Poderia... Para elas [auxiliares] também acho que é muito difícil, acho que poderia ter um apoio psicológico para elas, porque é muito desgastante, você trabalhar 8 horas com alunos, né?

Nesse cenário, é possível problematizar esse entrave no processo inclusivo, pois uma educação inclusiva não deveria depender apenas da boa vontade individual de um profissional e do desempenho do auxiliar de apoio à inclusão, pois a educação é um direito conquistado.

O impacto da rotatividade das auxiliares também foi apontado como um problema no discurso das professoras, como destaca Marina: *“no início deste ano, todo dia ficava uma auxiliar diferente com ele. Ai esse menino gritava esse menino rolava...”*.

As professoras do AEE enfatizaram que tinham como propósito orientar as professoras de sala e, por isso, tinham dificuldades em agendar horário para as auxiliares. No depoimento da professora Fernanda, por exemplo, ela ressalta: *Nosso foco é o professor, orientando o professor para ele ir ao profissional de apoio*. Mas como pode-se verificar no desenvolvimento do trabalho de campo, as AAIs não recebiam orientações das professoras que atuavam com as turmas, nem de outros profissionais da escola.

Apesar de indicarem suas limitações para acompanhar o trabalho das AAIs, as profissionais do AEE apontaram que, em algumas situações, sentiam necessidade de conversar diretamente com as auxiliares e que o movimento contrário também ocorria, quando as AAIs procuravam orientação do Atendimento Educacional Especializado, como ressaltou Roberta: *“[...] tem algumas [AAIs] que, às vezes, perguntam alguma coisa, aí a gente acaba dando uma mãozinha também. Mas normalmente é com a professora e ela é que vai coordenar este trabalho com a auxiliar”*.

Assim, no discurso de todas as profissionais se encontravam presentes dilemas em torno da atuação do profissional de apoio. E, apesar de considerarem a importância da presença delas em sala de aula, todas reconheciam os impactos da falta de formação na prática das auxiliares.

5.3.3 O Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola pesquisada

Ai você vai conquistando e você vai começando a desenvolver isso aí, qual é a possibilidade desta criança; nunca partir daquilo que ela não dá conta, mas sim das possibilidades (Roberta)

A Escola Montessori conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado instalada em seu prédio. Roberta e Fernanda são as duas professoras responsáveis pelos atendimentos nesse espaço. Analisando os depoimentos destas professoras, é possível notar um consenso em relação ao procedimento e à estrutura do ensino. As duas professoras deixaram claro que esse não é um serviço obrigatório e que os alunos chegam, principalmente, por meio da indicação da equipe de apoio à inclusão da Rede Municipal de Ensino.

Para começar a frequentar o AEE, a idade mínima que os alunos com deficiência precisam ter é de quatro anos de idade, e quanto a isso, Roberta ressalta sua preocupação: “*Para começar no AEE tem que ter quatro anos. Mas sabe que eu acho que quanto mais cedo começar o trabalho, melhor. Faz muita diferença, muita*”. E, no que diz respeito à frequência dos atendimentos, os alunos com TEA realizam atendimentos uma vez por semana, com duração de uma hora. Sobre esse aspecto, é relevante ressaltar que diversos estudos, como o de Rogers e Dawson (2010), apontam que a intervenção precoce e intensiva, isto é, antes dos cinco anos de idade, e com programa de intervenção envolvendo cerca de 20 a 25 horas semanais, com profissionais capacitados, têm demonstrado sucesso no desenvolvimento das crianças. Assim, percebe-se que a oferta de atendimento para esses alunos na RME-BH ainda está muito aquém do ideal, como reconhece a professora Roberta.

Na visão das professoras do AEE, o trabalho com alunos diagnosticados com TEA requer, inicialmente, um processo de criação de vínculo com o próprio aluno: “*Você tem que conquistar a criança, então ai você vai conquistando e você vai começando a desenvolver isso ai, qual é a possibilidade desta criança, nunca partir daquilo que ela não dá conta, mas sim das possibilidades*” (Roberta). A parceria com a escola, desde a direção até as professoras de sala, também é apontada como etapa nesse processo, como assinalado por Fernanda: “*Como apoio dentro da escola, tem a direção; a última direção dava muito apoio, suporte financeiro e atitudinal. E a nova direção também apoia com material e abertura*” A importância de haver um alinhamento entre as propostas do AEE e as expectativas das famílias também foi um aspecto mencionado por Fernanda.

Dentre os fatores apontados como aqueles que dificultam a prática das professoras está a sobrecarga de trabalho, pois elas são responsáveis pela produção de materiais adaptados, acompanham um grande número de alunos com deficiência e cobrem os gastos com os deslocamentos para visitas a outras escolas. A falta de disponibilidade e abertura dos profissionais de outras instituições para recebê-las, aparece como um entrave, como ressalta Roberta:

Agora a gente enfrenta muitas dificuldades em muitas escolas, porque se a direção não acredita, não está muito disposta, ela passa isso para os professores, então isso fica difícil para gente. Então muitas vezes você chega, você percebe que o professor não está a fim de muita conversa e ele fala: “Ah, hoje eu não posso, volta aqui outro dia”. Então você tem que ter, inclusive, esse jogo de cintura com os professores.

Todavia, Roberta e Fernanda reconhecem alguns avanços ao longo dos anos, como a conquista do espaço e a valorização do trabalho, o qual no início foi muito criticado. E,

especificamente quanto às práticas e estratégias de ensino para os alunos com TEA, não foi identificado na fala das professoras a produção de um Plano de Desenvolvimento Individual ou de um currículo adaptado. Os atendimentos parecem se voltar para a acessibilidade e a socialização, como indica o depoimento de Roberta: *“A gente trabalha a acessibilidade do menino no conteúdo, a parte de socialização dele na escola. Inclusive dentro da política do AEE não pode mexer com alfabetização”*. Fernanda aponta como estratégias de ensino o uso de frases curtas, tom de voz mais baixo, utilização da rotina visual e confecção de material, como atividades de pareamento ou de letras móveis.

As demais profissionais, tanto professoras quanto auxiliares, demonstraram reconhecimento sobre a importância do AEE dentro da escola, sendo referência para elas quando recebem um aluno com deficiência e, também, ao longo do ano, nos momentos de dúvida ou de produção de materiais. Porém, todas afirmaram que os encontros e orientações com as professoras são esporádicos e de baixa frequência, como aponta a professora Lilian:

Quando chega um aluno, você vai sentando com as meninas do AEE e elas vão te ensinando, dando este apoio, o que trabalhar, como que você vai trabalhar, o tamanho da letra, nome, essas coisas. Mas as orientações são esporádicas. Se a professora (do AEE) sente necessidade ela manda o que precisa trabalhar.

A professora Lilian atribui essa dificuldade de comunicação com o AEE à existência de poucas salas de atendimento na RME-BH e ao fato de as professoras encontrarem-se sobrecarregadas: *“Porque além dos alunos da nossa escola, elas atendem outras quatro escolas, mais entrevistas com mães, não sei o que.... Tem pouquíssimas salas de AEE, toda escola devia ter a própria sala. Não é nem no nível ainda que a gente vê nos Estados Unidos, que eu já vi”*.

Assim, em geral, as professoras produzem material adaptado ou recursos para os alunos com TEA por conta própria, uma vez que as orientações ocorrem com baixa frequência. A professora Marina ressalta, sobre esse propósito:

Quando preciso de ajuda procuro o AEE, mas em geral, produzo material sozinha. Tudo sou eu, elas já me orientaram bastante, quando eu preciso de ajuda, vem cá me dá um help aqui, mas as atividades sou eu que penso e elaboro, com os objetivos do aluno para aquele trimestre.

5.3.4. Os desafios da inclusão

Lá no fundo eu tinha medo, mas é um desafio (Marina)

Ao analisarem o processo de inclusão na Rede Municipal, há um reconhecimento de avanço em termos de acesso, por parte das professoras e das auxiliares, pois as entrevistadas percebem que os alunos com deficiência têm chegado cada vez mais à escola. Porém, as profissionais manifestaram um sentimento de insegurança e insatisfação com a situação que vivenciam. Das oito profissionais entrevistadas, cinco definiram a chegada de um aluno com autismo na sala de aula (e na escola como um todo) como um momento desafiador, como destacada a professora Bruna: “*eu acho que é um desafio, a palavra mais apropriada é desafio, é tudo muito novo para mim*”.

Bruna situa a inclusão do aluno com TEA como uma novidade, todavia é importante lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi lançada em 2008, e que os primeiros registros encontrados em relatórios de atendimento a alunos com deficiência na esfera da Prefeitura de Belo Horizonte são do ano de 1982, como apresentado no Capítulo dois deste trabalho. Além disso, a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista existe desde 2012. Sendo assim, o direito à educação desse alunado está garantido há mais de dez anos e a chegada dos alunos à escola regular não seria propriamente uma novidade. É provável que esse sentimento de novidade decorra mais da dificuldade em lidar com alunos que colocam questões com as quais as professoras ainda não conseguem interagir em suas práticas, ligadas ao manejo dos comportamentos inadequados e às manifestações de agressividade, que foram citadas nos depoimentos de cinco profissionais.

A falta de orientação para esses momentos contribui para a emergência de sentimentos de insegurança e medo, presentes na fala de três profissionais, como na de Michele, que fez o seguinte relato:

Na primeira vez que eu entrei aqui elas [demais auxiliares] me colocaram medo: “Você vai ficar com tal menino, mas cuidado que ele bate, morde e espanca, não deu certo com ninguém”. Não foi fácil não, foi difícil, demorei foi dois meses e meio para ganhar confiança dele, porque nossa era puxada de cabelo, era chute, ele chegava totalmente nervoso.

As profissionais se queixaram de situações em que não sabiam como agir, como momentos em que os alunos com TEA tinham grandes alterações de humor e demonstravam dificuldades em permanecer em sala.

O fato de haver pouco acompanhamento desses processos por parte de profissionais especializados, como no caso do próprio AEE e da equipe de inclusão escolar, podem ser fatores que dificultam a construção dessas práticas (BENITEZ; DOMENICONI, 2018). Nessa perspectiva, as entrevistadas relataram que as capacitações sobre a Educação Inclusiva

oferecidas pela Secretaria de educação são raras e, quando ocorrem, abordam temas mais ligados à teoria, o que, na visão delas, não contribui tanto para prática:

O processo de inclusão ainda é muito falho, eu acho que a prefeitura poderia nos dar mais auxílio, ter uma formação continuada mais específica para as questões da deficiência, porque acaba que o professor tem que buscar por conta própria essa formação, esse conhecimento, e eu acho que falta muito ainda para [a] gente conseguir alcançar de verdade, sabe? Eu acho que de repente se tivesse mais formações, mais... não só teoria, formação bem prática mesmo, para mostrar para gente [a] como lidar com essas situações, eu acho que seria bem interessante. Teoria a gente tem muito, agora prática... (Marina/professora)

Questionamentos relacionados ao trabalho das auxiliares de apoio à inclusão também apareceram como lacunas no processo de inclusão e foram citados, como desafios para esse processo na Rede Municipal, a precariedade da formação e a alta rotatividade desses profissionais ao longo do ano. Outra situação criticada foi a prática de rodízio ao longo do dia.

O trabalho interdisciplinar também foi apontado como uma questão a ser melhor aprofundada. Duas professoras mencionaram como limitações a ausência de contato com a equipe clínica que acompanha o aluno fora da escola, e o fato dos encontros com as professoras do AEE serem pontuais. A auxiliar Vivian se queixou das dificuldades que enfrenta no cotidiano com outros profissionais da escola como, por exemplo, nos dias em que precisa descer com Túlio para lancha cerca de 10 a 15 minutos antes dos colegas, e as funcionárias responsáveis pela alimentação não servem a refeição para o aluno, mesmo com o pedido de Vivian. Túlio fica impaciente com a espera e a auxiliar tem dificuldades em contornar a situação.

A necessidade de buscar uma maior articulação entre os diferentes profissionais que atuam em um mesmo contexto institucional, evitando encaminhamentos divergentes, é destacada por Booth e Ainscow (2010) ao ressaltarem que o processo inclusivo deve passar pela escola como um todo, não se restringindo à sala de aula, e que os valores inclusivos deveriam ser incorporados por todos os funcionários da escola.

A sobrecarga de trabalho que os professores vivenciam foi apontada como um fator dificultador e quatro professoras relataram sua dificuldade em dividir a atenção entre todos os alunos da turma: “o professor fica louco, ele tem que atender a turma inteira, e tem que fazer materialidade, ele não consegue...” (Cristiane/ Professora).

Por fim, a infraestrutura da instituição também foi apontada como um desafio quando a auxiliar Michele menciona os limites do prédio de uma escola onde já trabalhou, que não

dispunha de elevadores, bem como rampas para a circulação de pessoas com dificuldades de locomoção:

[...] lá na outra escola, não tem estrutura para cadeirante, era escada, aí a gente segurava pela cadeira, para descer com ele [aluno]. Não tinha rampa. Quando era para subir para [o] auditório, por exemplo, a gente tinha que chamar o porteiro, porque a gente não dava conta, nem eu nem a professora. [...] O aluno usava fralda, eu tirava com ajuda da professora, colocava ele no colchão (Michele).

A sistematização, em quatro categorias, dos dados colhidos em entrevista permite conhecer a multiplicidade de questões que perpassam as práticas das profissionais envolvidas no percurso escolar de Ricardo e Túlio, bem como verificar a presença de limitações importantes na implementação da perspectiva inclusiva. Nesse sentido, é possível indicar que alguns depoimentos sinalizam o entendimento de que a inclusão resulta mais fortemente de ações governamentais do que de uma mudança da instituição e dos sujeitos. É importante observar, assim, que uma articulação entre as duas dimensões, que reconheça a necessidade de investimento dos órgãos públicos em infraestrutura, recursos e materiais, formação dos profissionais, e, ao mesmo tempo, entenda a importância de os sujeitos repensarem suas concepções e práticas, pode favorecer significativamente a construção cotidiana de uma escola inclusiva.

No que diz respeito à inclusão específica dos estudantes com TEA, os depoimentos das profissionais indicam, em geral, um sentimento de insegurança, pouco conhecimento sobre essa condição e um distanciamento entre a prática pensada para a sala de aula e o que é direcionado a esses alunos. A análise das observações evidencia, por sua vez, que os alunos têm passado a maior parte do tempo em sala, porém, nesse período são acompanhados mais diretamente pelas AAls, vivenciam poucas oportunidades de aprendizagem, principalmente de conteúdos pedagógicos, sendo pontuais as práticas educativas inclusivas nesse cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento de uma pesquisa, diversas perguntas se entrelaçam guiando o trabalho. E, no momento de concluir essa dissertação, retomo o seu ponto de partida, a motivação em conhecer o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando as práticas das professoras e auxiliares de apoio à inclusão que atuam regularmente com esses alunos na escola.

Assim, algumas perguntas que nortearam esta investigação foram: a) *quais são as práticas adotadas no cotidiano escolar dos alunos dentro do espectro no início do Ensino Fundamental? Como os profissionais que atuam diretamente com eles se organizam nessa situação? Quais efeitos essa dinâmica produz para os alunos com TEA?*

Com o intuito de tentar responder a essas perguntas e atingir os objetivos buscou-se conhecer referências bibliográficas que ajudassem a entender os processos de escolarização dos alunos com TEA e realizou-se uma pesquisa de campo de caráter qualitativo. Para proceder a coleta de dados, foram realizadas observações sistemáticas em duas salas de aula do ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, nas quais se encontravam matriculados dois alunos com TEA, um de sete anos e outro de oito anos de idade. Foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas e a aplicação de uma escala sobre características comportamentais de crianças com autismo, a escala CARS. As observações das práticas das professoras e auxiliares, bem como as entrevistas, constituíram-se como ponto central do trabalho.

Partindo das questões que orientaram o processo de pesquisa, a dissertação foi organizada em dois grandes eixos, sendo o primeiro uma revisão de literatura, dividido em três capítulos, que abordaram os temas: Transtorno do Espectro Autista; A história da Educação Especial; e Práticas Educativas direcionadas aos alunos com TEA.

No primeiro capítulo, *o Transtorno do Espectro Autista: o percurso de um conceito*, pautou-se aspectos relacionados à formulação do conceito do Transtorno do Espectro Autista, desde uma perspectiva histórica, com as primeiras descrições feitas na década de 1940 pelos psiquiatras austríacos Leo Kanner e Hans Asperger, até a definição mais recente publicada pelo DSM-V, em 2014. Também foram apresentadas questões relacionadas à etiologia do transtorno, dados epidemiológicos e três modelos cognitivos que buscam explicar as manifestações comportamentais do TEA: a Teoria da Mente, as Funções Executivas e a Coerência Central.

No segundo capítulo, *TEA e Inclusão Escolar: os (des)caminhos de um projeto de ensino para todos*, apresenta-se elementos do percurso histórico da Educação Especial no

Brasil, contextualizando a escolarização das pessoas com deficiência, bem como tecendo uma análise das principais políticas educacionais envolvidas nesse processo, desde 1961, com a Lei N. 4.024, até 2015, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei N. 13.146. Importantes marcos internacionais da história da Educação Especial e da conquista de direitos pelas pessoas com deficiência também foram retomados.

Ainda nesse capítulo são apontados dados estatísticos acerca das matrículas dos alunos com TEA na escola comum, a nível nacional e na cidade de Belo Horizonte, entre os anos de 2012 a 2017. E, posteriormente, realiza-se uma discussão sobre os caminhos da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, visto que a pesquisa de campo se deu justamente nesse contexto.

Já no terceiro capítulo, *Práticas Educativas Inclusivas: o desafio da implementação das políticas no cotidiano escolar*, apresentou-se o que a literatura tem apontado como práticas e estratégias para promover o aprendizado e a inclusão dos alunos com TEA, considerando as pesquisas sobre as Práticas Baseadas em Evidências e estratégias construídas à luz da Análise do Comportamento Aplicada. Além disso, outro fator discutido nesse capítulo, que é fundamental no processo de inclusão, refere-se à oferta do acompanhamento do mediador escolar para os alunos dentro do espectro, nomeado nas normatizações nacionais como profissional de apoio.

Apresentada a revisão de literatura, o segundo eixo da dissertação consiste na análise dos dados da pesquisa de campo. Primeiramente, justificamos o tipo de pesquisa realizada, os fundamentos da abordagem qualitativa e descrevemos a Escola Montessori e os instrumentos utilizados na coleta de dados: as observações sistemáticas, as entrevistas semiestruturadas e a escala CARS. Além disso, apresentamos os sujeitos que participaram da investigação, as seis professoras da escola, as duas auxiliares de apoio à inclusão e os dois alunos, Ricardo e Túlio. Por fim, são analisados os dados coletados, por meio de observação, referentes às práticas das profissionais, os dados relativos às entrevistas e provenientes da aplicação da escala CARS.

O estudo confirmou que o processo de inclusão ainda é visto pelas professoras como um desafio e que o fato de receber um aluno autista gera nessas profissionais um sentimento de insegurança e angústia, pois, muitas vezes, não sabem como atuar e como conciliar a atenção dirigida a todos os alunos da sala e ao estudante com TEA.

A pesquisa também indicou que as professoras reconhecem os avanços na dinâmica da inclusão da Rede Municipal de Belo Horizonte, como a chegada dos alunos com deficiência na escola regular, o aumento do número de matrículas e a disponibilização do serviço dos auxiliares de apoio à inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O aumento

das matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial e, especificamente, dos alunos com TEA, foi verificado na análise dos dados do Censo Escolar e da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, apresentada no Capítulo dois desta dissertação. Entretanto, professoras e auxiliares indicam a presença de lacunas nesse processo, como a precária formação dos auxiliares e a baixa frequência de cursos e capacitações relacionados à temática da inclusão, oferecidos pela RME-BH. Logo, elas não reconhecem um apoio efetivo da Rede para a formação de seus profissionais, nem a existência de orientação sistemática para a efetivação do processo de inclusão escolar.

As profissionais relatam, ainda, dificuldades para conseguir horário ou liberação das escolas a fim de frequentar palestras ou algum tipo de formação. Outra crítica das professoras se refere ao conteúdo dos cursos, pois, quando são oferecidos, têm um caráter generalista e mais voltado para a teoria, o que dificulta a articulação desses conteúdos à sua prática. As profissionais participantes da pesquisa reconhecem a importância da inclusão, mas apontam limitações na sua efetivação, fazendo com que elas se sintam muitas vezes sozinhas nesse processo.

Quanto ao AEE, as professoras que atuam nesse serviço parecem identificá-lo como parte de uma rede de apoio dentro da escola. Além disso, o fato da sala estar situada no prédio da instituição é visto por elas como um facilitador para essa articulação. Porém, na visão das professoras de sala e auxiliares, os encontros com as professoras do AEE são esporádicos, o que limita a contribuição dessa equipe para a prática cotidiana das profissionais com os alunos. As professoras tecem, também, uma crítica ao baixo número de salas de AEE disponíveis para o público alvo da Educação Especial na RME-BH.

Em relação aos depoimentos das próprias professoras do AEE, as profissionais destacaram, em seus depoimentos, um reconhecimento do avanço da política e da visão dos profissionais das escolas como um todo, que, atualmente, valorizam o trabalho e reconhecem a importância do AEE. Todavia, relataram uma sobrecarga de atividades, pois são responsáveis pelo atendimento ofertado aos alunos, pelo contato com as famílias, pela orientação aos professores e pelas visitas às escolas.

As duas auxiliares de apoio à inclusão que participaram da pesquisa são responsáveis por acompanhar os alunos com TEA dentro e fora de sala de aula. Elas têm uma formação de nível médio e demonstraram pouco conhecimento teórico acerca do transtorno, bem como sobre os recursos e estratégias para a inclusão desse público na escola comum.

O baixo grau de instrução das auxiliares é um dificultador que pode comprometer sua atuação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, foi verificado, no

discurso das auxiliares, dificuldades decorrentes da falta de capacitação para o trabalho, pois as orientações ocasionais são pouco efetivas e pouco motivadoras. A partir da realização da pesquisa, foi possível problematizar, também, que a prática das AAls pode comprometer a construção da autonomia dos alunos, já que, muitas vezes, essas profissionais realizam atividades por eles, em uma perspectiva mais ligada ao cuidado.

Entretanto, a despeito da falta de informação e de capacitação, as duas auxiliares entrevistadas demonstraram interesse e preocupação com os alunos, extrapolando aquilo que está descrito na legislação específica sobre sua função (auxílio na comunicação, higiene, alimentação e locomoção). Em suas práticas foi observada a produção de materiais e de recursos adaptados para os alunos, ainda que muitas vezes elas o realizassem sozinhas.

Mattos e Nuernberg (2011), Benitz e Domeniconi (2018), Glat e Blanco (2009) indicam como um fator de sucesso para a inclusão, o trabalho de caráter interdisciplinar, com atuação de outros profissionais como o psicólogo escolar, que oferece apoio e suporte às intervenções do professor de sala de aula regular e da Educação Especial. E, como já apontado nesta pesquisa, o trabalho interdisciplinar, envolvendo as professoras do AEE com as professoras de sala e as auxiliares de apoio, ocorreu de forma pontual. Isso parece refletir nas práticas das profissionais, rodeadas por sentimentos de insegurança e medo vivenciados no dia a dia escolar, apesar de as professoras reconhecerem o AEE como lugar de expor dúvidas e solicitar ajudas.

Garcia (2017) ressalta, nesse sentido, alguns pontos que desafiam a articulação pedagógica entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado, como a gestão das redes de ensino e as condições de realização desse trabalho nas escolas, incluindo o número de sala de recursos e de professores em relação ao número de escolas e alunos em cada rede; além de problemas como a baixa frequência dos alunos aos atendimentos e a remota possibilidade de reunir os professores de sala e os professores de AEE na rotina escolar.

Quanto à dinâmica da inclusão e os efeitos dela para os alunos, percebeu-se nas duas salas, exemplos de práticas educativas inclusivas, nas quais houve uma flexibilização da metodologia ou do conteúdo curricular, proporcionando acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Porém, foram exemplos esporádicos, presentes apenas nas aulas de ciências e artes.

No ambiente da sala de aula, os dois alunos, em todos os dias de observação, estavam sentados no fundo da sala com a auxiliar ao lado. Durante uma parte do período de observação, o aluno da Sala 02 se sentava todos os dias distante das demais crianças no refeitório e junto das auxiliares de apoio à inclusão e dos alunos com deficiência por elas acompanhados. É possível perceber que para os alunos com TEA, bem como para os demais alunos público alvo

da Educação Especial, é como se estivessem dentro da escola, mas não pertencendo de fato a esse espaço. Esses são exemplos de práticas de segregação dentro de um ambiente que deveria ser inclusivo.

Essa lógica segregacionista remete ao que discute Bourdieu (1998) sobre os “excluídos no interior”, ao demonstrar os efeitos perversos que a democratização do ensino pode gerar na trajetória escolar e de vida de uma população tradicionalmente vulnerável do ponto de vista socio-econômico, que tem seu acesso à educação escolar garantido, mas que não se insere de fato na dinâmica escolar. Mesmo que o tema deste trabalho não se refira especificamente à desigualdade sócio-econômica, é interessante observar que o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência pode também evidenciar uma situação de exclusão no interior, tendo em vista que a garantia da matrícula não é suficiente para lidar com os desafios da frequência à escola (RAHME, 2010).

Quanto à permanência dos alunos em sala, foi verificado que eles ficaram dentro de sala a maior parte do tempo. Já em relação à oferta de conteúdos acadêmicos, foi possível observar a existência de pouca participação dos alunos nas atividades. Curiosamente, algumas tarefas que lhe eram dirigidas, muitas vezes não tinham conexão com a atividade da turma ou eram propostas repetitivas. Foi identificada, ainda, ausência de plano de desenvolvimento individual para os dois alunos.

Durante a pesquisa, foi observada ausência do uso de recursos como rotinas visuais ou outros tipos de suporte visual para a realização de atividades acadêmicas, bem como ausência de recursos de comunicação alternativa para os alunos, principalmente no caso de Túlio (sala 02), que não apresentava fala funcional.

Nesse ponto, cabe discutir o fato da centralidade do cotidiano escolar dos dois alunos com TEA estar articulada à atuação das AAI. Em seus depoimentos, as professoras questionam a formação precária das AAI e a necessidade da Prefeitura Municipal oferecer mais capacitações para essas profissionais. Entretanto, em poucos momentos as professoras orientam as AAI ou parecem assumir sua responsabilidade em relação ao processo de inclusão escolar dos dois estudantes com TEA.

Com relação às interações sociais entre os dois alunos e seus pares, foi possível perceber uma diferença nos dois percursos. Ricardo, ainda que com baixa frequência, conseguia estabelecer algumas brincadeiras e trocas sociais com seus pares. Por vezes brincava de corrida no recreio ou com brinquedos em sala. Já no caso de Túlio, as trocas sociais foram praticamente inexistentes. O aluno permanecia a maior parte do tempo sob os cuidados da auxiliar, contando com poucas experiências com os colegas.

Questões relacionadas a problemas comportamentais foram apontadas por todas as profissionais como fator desafiador, e a falta de conhecimento e estratégias para lidar com esses momentos foi indicada como um entrave ao processo de inclusão. Por outro lado, as profissionais reconheceram a gestão da escola como parceira, apoiando os professores e auxiliares para criarem cada vez mais um ambiente inclusivo.

A realização desta pesquisa evidencia a necessidade de haver mais estudos que busquem desenvolver estratégias de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam diretamente com os alunos público alvo da Educação Especial. São necessárias orientações e supervisões constantes nesse processo, para que o professor e auxiliar se sintam mais seguros e possam oferecer aos alunos um ensino de qualidade. É necessário, ainda, um trabalho contínuo de construção de valores inclusivos na nossa sociedade para que a diferença seja acolhida no cotidiano escolar.

Entendemos a inclusão como um processo, e diante de uma longa história de barreiras sociais e de ensino segregado ofertado às pessoas com deficiência, esta pesquisa indica avanços tanto em uma esfera macro, que diz respeito aos direitos assegurados pela legislação nos últimos anos, quanto em uma esfera micro, que se refere às atitudes e crenças das profissionais que atuam dentro da escola. Nesse sentido, o estudo possibilitou identificar a presença de práticas educativas orientadas por uma perspectiva inclusiva, ainda que com baixa frequência.

Por fim, é importante assinalar que o número de matrícula destes alunos na escola regular aumentou significativamente nos últimos anos, ampliando a chegada deste público à escola. Entretanto, assegurar somente a sua presença, oferecendo um serviço assistencialista que não visa a promoção da aprendizagem de conteúdos pedagógicos e a promoção da autonomia, pautado apenas na perspectiva do cuidado, pode significar que uma educação para todos não está sendo efetivamente oferecida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Cecília; MOITERO, Ana Rita; CORREIA, Nadine; PIMENTEL, Júlia Serpa. Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica*, v. 29, n. 1, p. 167-178, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ª Edição, São Paulo: Pioneira, 1988.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5ª. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2016.
- ARAÚJO, Ceres A. Teorias cognitivas e afetivas. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPCÃO Jr, Francisco (org). *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, p. 79-100, 1995.
- ARAÚJO, Marcos Vinícius; RUSCHE, Robson Jesus, MOLINA, Rinaldo; CARREIRO, RODRIGUES, Luiz Renato. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: Análise de resumos de artigos na base SciELO. *Revista Psicopedagogia*; v. 27, n. 84, p. 405 – 4016, 2010.
- ASPERGER, Hans. Os “psicopatas autistas” na idade infantil. *Revista Latinoamericana Psicopatologia Fundamental*, v. 18, n. 4, p. 704-727, 2015.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. *Estratégias de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: Uma revisão integrativa da literatura*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; NUNES, Débora Regina de Paula. Que sugerem as pesquisas sobre Métodos de Ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista? Uma revisão integrativa de literatura. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 26, n. 24, p. 1-24, 2018.
- BARBOSA, Danielle Cristine Borges; ANDRADE, Aline Abreu. Teoria da Mente no contexto escolar: estratégias e intervenção. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. *O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado das Letras, p. 111 – 137, 2018.
- BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan; FRITH, Uta. Does autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, v. 21, p. 37-46, 1985.
- BARTOSZECK, Amauri Betini; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. A neurociência do autismo. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. *O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado das Letras, cap. 1, p. 35-65, 2018.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED N° 112/2009 Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. *Diário Oficial do Município*, Ano XV, n. 3382, 17 de jul. 2009.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Atuação do Psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. *Psicologia escolar e educacional*, v. 22, n.1, p. 163-172, 2018.

BENITEZ, Priscila; GOMES; Máyra Laís de Carvalho; BONDIOLI, Ricardo; DOMENICONI, Camila. Mapeamento de Estratégias Inclusivas para Estudantes com Deficiência Intelectual e Autismo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 81- 93, 2017.

BERCHERIE, Paul. A clínica psiquiátrica da criança: Estudo histórico. In: CIRINO, Oscar. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: Desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Editora autêntica, p.127-144, 2001[1983].

BEYER, Hugo O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIANCHINI, Nathallie Carmo; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa. *Distúrb. Comum*, São Paulo, v. 26, n.3, p. 624-626, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN; Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índex para inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 3 ed. Tradução de Mônica Pereria dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE).

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos no interior. In: Nogueira, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 217-227.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 4024, Brasília, 20 de Dezembro de 1961.

_____. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus*, Lei n. 5692, Brasília, 11 de Agosto de 1971.

_____. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990..

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

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9493*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União de 23 de dezembro 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro 2001a.

_____. CORDE. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001.

_____, Educação inclusiva: a escola. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>

_____. Lei n. 11.114, Brasília, 16 de maio de 2005

_____, Decreto 6.949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

_____. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Lei n. 12.764, de 11 de dezembro 2012, Brasília, 2012.

_____, Nota Técnica 22. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/DPEE. Profissionais de apoio para estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, 2013

_____, Nota Técnica 24. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2013.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, Lei n. 13.146, de 6 de julho 2015, Brasília, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*, 2017. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 03/09/2017.

CAMARGO; Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica de Literatura. *Psicologia e Sociedade*, 2009. v.21, n.1, p. 65-74.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; ASSEF, Ellen Carolina dos Santos; COZZA; Heitor Francisco Pinto. Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação Neuropsicologica*, v.6, n.1, p. 51-60, out/dez 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASSADY, Jennifer. Teachers attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, v. 2, n. 7, p. 1-23, 2011.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. CDC: Saving Lives, Protecting People. Disponível em < <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>> Acesso em: 03/09/2017.

COELHO, Eunice Margaret. *Trajetória de construção de uma política pública: Limites e Possibilidades da inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Escola de Governo Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2003.

CORDEIRO, Cátia Muniz; VOLPATO, Maria Teresa. O papel do tutor no contexto da Educação Inclusiva: formação e dificuldades. *Revista Educação em Foco*, v. 9, p. 9- 24, 2017.

CORRÊA NETTO. *A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012

CRUZ, Lídia Prata; CAMARGOS, Walter; FACCHIN, Cláudia Teresinha (2013) Modelos Cognitivos dos Transtornos do Espectro do Autismo. In: CAMARGOS, Walter. *Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: ArteSã, 2018, p. 161 – 183.

CZERMAINSKI, Fernanda Rasch. *Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas no Transtorno do Espectro do Autismo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CZERMAINSKI, Fernanda Rasch; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma revisão. *Psico*, v. 44, n. 4, p. 518 – 525, out/dez 2013.

FREITAS, Lucas Cordeiro; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Categorias de Necessidades Educacionais Especiais Enquanto Predictoras de Déficits em Habilidades Sociais na Infância. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 27, n.4, p. 658-669, 2014.

DIAS, Náralia Martins; MENEZES, Amanda; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Alteração das Funções Executivas em crianças e adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*. Londrina, v.1, n. 1, p. 80-95, jun., 2010.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Rev. Latinoamericana Psicopaologia*. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. *Outra Sintonia: A história do Autismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ENDRES, Renata. Transtorno do espectro autista e os rumos da Neuropsicologia. *Sociedade Brasileira de Neuropsicologia*; Boletim Online, Junho, 2015. Disponível em: http://www.sbnpbrasil.com.br/boletins_42_156_2015_0 Acesso em: 03/09/2017.

FADDA, Gisella M.; CURY, Vera E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n.3, p. 411 – 423, 2016.

FARIAS, Iara Maria; MARANHÃO, Renata Veloso; CUNHA, Ana Cristina. Interação Professor – Aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set/dez, 2008.

FAVORETTO, Natália Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimento e Necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 20, n.1, p. 103-116, 2014.

FIALHO, Juliana Palma de Godoi. Uso de pistas visuais. In: DUARTE, Cíntia Perez; COTRI E SILVA; Luciana; VELLOSO, Renata de Lima. *Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

FRANCO, Marco Antônio Melo. Formação docente, ensino e aprendizagem em contexto de inclusão. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezzer. *Práticas Pedagógicas em Contexto de Inclusão: Situações de sala de aula*, Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GARCIA, Priscila Mertens; MOSQUERA, Carlos Fernando França. As causas neurológicas do autismo. *O Mosaico - Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná*. n. 5, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org). *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC, DED, NUNC, 2017.

GAZZANIGA, Michael; IVRY , Richard; MANGUN, George. *Neurociência cognitiva: A biologia da mente*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatian Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIACONI, Cátia; RODRIGUES; Maria Beatriz. Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de sujeitos com autismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v..39, n. 3, p.687-705, 2014.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Inclusão*, Brasília, v. 1, n.1, p. 35-39, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila; REDIG, Annie Gomes. O papel das instituições filantrópicas especializadas na Educação Especial brasileira: novas demandas e desafios. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). *Educação Especial e Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras*. 1ed. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, pp. 99-110, v.1, 2015.

GOMES, Camila Graciella Santos. Autismo e ensino de Habilidades Acadêmicas: Adição e Subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.3, p. 345-364, 2007.

GOMES, Camila Graciella Santos, MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Marília, *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16 n.3, p.375-396, 2010.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora. Interações Comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n.1, p. 143-161, 2014.

GOMES, Camila Graciela S.; SOUZA, Deisy das Graças. Ensino de Sílabas simples, Leitura combinatória e Leitura com Compreensão para aprendizes com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 22, n.2, p. 233-252, 2016.

GONZAGA, Mariana Viana; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Tipos de situação de inclusão: uma nova proposta de adaptação curricular para crianças com TEA. In: BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. *O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRINKER, Roy Richard. *Autismo: um mundo obscuro e conturbado*. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2010.

HAPPÉ, Francesca; RONALD, Angelica. The ‘Fractionable Autism Triad’: A Review of Evidence from Behavioural, Genetic, Cognitive and Neural Research. *Neuropsychology Review*, v. 4, n.18, p. 287 -304, 2008.

HENKLAN, Marcelo Henrique O.; CARMO, João dos Santos. Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013

HORA, Cássia Leal. In: DUARTE, Cíntia; COLTRI E SILVA, Luciana; VELLOSO, RENATA. *Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memon, 2018

HOWLIN, P, BARON-COHEN, Simon; HADWIN, J. *Teaching children with autism to mind-read*, 1999.

KANNER, Leo. Os distúrbios Autísticos de Contato Afetivo [1943]. In: ROCHA, Paulina S. (org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, p. 111 - 183, 1943/2012.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Wilian; STAINBACK, Susan; Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Wilian; STAINBACK, Susan. *Inclusão: Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, cap. 1, p. 21 -34, 1996.

KASSAR, Mônica C. M.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p 61-79, jul/set. 2011a.

KASSAR, Mônica C. M.. Percursos da Constituição de uma política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 17, p. 41-58, 2011b.

_____. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. *Educ. Soc.* Campinas, v.33, n. 120, 833-849, 2012.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. MELETE, Silva Márcia F. _____. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013, p. 33-76.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES; Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia de Pesquisa: um guia prático*. Itubuna: Via Litterarum. 2010.

KHOURY, Larissa Pereira. *Treinamento de professores no manejo comportamental de cinco alunos com transtornos do espectro do autismo na condição de inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1616> Acesso em: 03/09/2017.

LAI, M. C.; LOMBARDO, M. V.; BARON-COHEN, Simon. Autism. *Lancet*. v.382, n. 9920, p. 896-910, 2014.

LEMONS, Emellyne Lima; SALOMÃO, Nádia Maria; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan/mar, 2014.

Libâneo, J. Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 22, n.2, p. 269-284, 2016.

LOURENÇO, Dídía; LEITE, Teresa. Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da Investigação às Práticas*, v.5, n. 2, p. 63-86, 2015.

LUBAS, Margaret; MITCHELL, Jennifer, LEO, Gianluca de. Evidence-Based Practice for Teachers of Children with Autism: A Dynamic Approach. *Intervention in School and Clinic* 2016, v.51, n.3, p. 188-193.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: *Práticas Pedagógicas em Contexto de Inclusão: Situações de sala de aula*, FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezzer, Jundiá: Paco Editorial, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por que? Como fazer?*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MATTOS, Laura K., NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 2005

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez, 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93 – 109, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PASIAN, Maria Sílvia; GONÇALVES, Adriana Garcia. Pesquisa qualitativa em educação especial. In: COSTAS, A. T. C.; Pavão, S. M. O. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação especial*. 1ed., 2015, v. 1, p. 123-146.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e inclusão: reflexão sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. *Inc. Soc.*, Brasília, v. 11, n.1, p.67-80, 2017.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusivo: Conceito e Implicações na Política Educacional Brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v.34, n. 93, p. 157-173, 2014

MONTERO, Margarita Coto. *Síndrome de Asperger: Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. San Juan de Aznalfarache: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger. 2013.

MOREIRA, Danielle de Paula. Estudos de comorbidades e dos aspectos genéticos de pacientes com transtorno do espectro autista (Dissertação). Mestrado em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. São Paulo: Artmed, 2007.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda, PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata, NÓBREGA, Vanessa. Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, Rio de Janeiro, v. 27, n.82, p. 92-108, 2010.

MUSIS, Carlo; CARVALHO, Sumaya. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ajuste à normalidade. *Educação e Sociedade*, v.31 n.110, p. 201- 217, 2010.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira; CRUZ, Mara Monteiro; BRAUN, Patrícia. Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a partir da Análise da Produção Científica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 125, p. 1- 29. 2016.

NASCIMENTO, Paulyane Silva; ZANON, Regina Basso; BOSA, Cleonice Alves; NOBRE, João Paulo; FREITAS JÚNIOR, Áureo; SILVA, Simone Souza. Comportamento de Crianças do Espectro do Autismo com seus pares no contexto da Educação Musical. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n.1, p. 93 – 110, Jan –Mar, 2015.

NUNES, Débora R.; AZEVEDO, Mariana Q. O; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*. V. 26, n. 47, 2013.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel P. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*. 2015.

ODOM, Samuel; COLLET-KLINGENBERG, Lana; ROGERS, Sally; HATTON, Deborah. *Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders*. p. 275-282, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade, Rio de Janeiro, Mana, v. 12, n. 2, p. 477-509, out. 2008.

OZONOFF, Sally; McEVOY, Robin. A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. *Development and Psychopathology*, v. 6, n.3, p. 415-431, 2008.

PAULA, Cristiane S., RIBEIRO, Sabrina; FOMBONE, Eric; MERCADANTE, Marcos. Brief report: Prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 12, p. 1738-1742, 2011.

Pereira, Maria Elisa. M.; Marinotti, Mirian; Luna, Sérgio Vasconcellos. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento In: HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Mirian. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: ESETec, 2004.

PEREIRA, Alesssandra; RIESGO, Rudimar; WAGNER, Mário. Autismo infantil: tradução e validação da escala Childhood Autism Rating Scale para o uso no Brasil. *Jornal de Pediatria*, v. 86, n. 6, 2008.

PIMENTA, Paula R. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Educação e Realidade*, v.44, n. 1, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, p. 264-281, 2017.

RAHME, Mônica Maria F. *Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*, 2010. 452 p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

RAHME, Mônica Maria F. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. *O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2018, cap. 4, p. 291 -315.

RAMACHANDRAN, Vilayanur; OBERMAN; Lindsay. Espelhos Quebrados: Uma teoria sobre autismo. *Scientific American Brasil*, p. 51-57, 2006

REICHOW, B. Evidence – Based Practice in the ontext of Early Childhood Special Education. In B. B. A. Raichow, E. Boyd, E. Barton, S. L. Odom (Orgs), *Handbook of Early Childhood Special Education*, p. 107-121. New York: Springer International Publishing.

REIS, Andréa Lopes; CARVALHO, Paula Pereira. Alternância de papéis: um caminho para a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino. *Seminário Internacional Inclusão em Educação*. Universidade e Participação, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Patrícia Ferreira. A comunicação da criança com transtorno do espectro do autismo (TEA). In: BORGES, Adriana Araújo; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. *O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2018, cap. 4, p. 111 – 137.

RIZZOLATI, Giacomo; FOGASSI, Leonardo; GALLESE, Vittorio. Espelhos na Mente. *Scientific American Brasil*, p. 44-51, 2006.

RODRIGUES, Sônia Maria. *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte*, 2013. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, Sônia Maria. Alfabetização e Deficiência Intelectual: A construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezzera. *Práticas Pedagógicas em Contexto de Inclusão: Situações de sala de aula*, Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ROGERS, Sally; DAWSON, Geraldine. *Intervenção precoce em crianças com autismo – Modelo Denver para Promoção da Linguagem, da Aprendizagem e da Socialização*. Lisboa: Lidel, 2010.

ROSANOFF, Michael. Autism in Brazil – perspectives from science and society. *Revista da Associação Médica Brasileira*. v.57, n-1, jan/feb., 2011.

SÁ, Elisabeth Dias. Educação Especial: Construindo espaços de Formação. *Revista Tessituras*, n. 1, p 24-28, Belo Horizonte, 1997

SACKS, Oliver. *Um Antropólogo em Marte: Sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SADIN, Sven; LICHTENSTEIN, Paul; KIJA-HALKOLA, Ralf; LARSSON, Henrik; HULTMAN Cristina; REICHENBERG Abraham. The familial risk of autismo, v. 311, n.17, p.1770-1777, maio 2014.

SALHEB, Joseane Nunes; SILVA, Maria do Carmo Lobato. *O papel do cuidador escolar a luz da legislação brasileira*. Macapá, Universidade Federal do Amapá. 2017.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 3, 2015.

SANTOS, Michele Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, v.24, n.2, p. 364-372, 2012

SCHMIDT, Carlo; DELL'AGLIO, Debora; BOSA, Cleonice Alves. Estratégias de Coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n- 1, p. 124-131, 2006.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina; PEREIRA, Débora Mara; OLIVERIA, Vivian; NUERNBERG, Adriano; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 18, n.1, 2016.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abri/jun. 2017.

SHAFFER, David. *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Cengage Learning. 2002

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatian Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa;

SANTOS, Daniel Labernarde dos. In: GERHARDT, Tatian Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs) *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAYLOR, L.E.; SWERDFEGER, A. L.; ESLICK, G.D. Vaccines are not associated with autism: An evidence-based meta-analysis of case-control and cohort studies. *Elsevier*, v. .32, n- 29, p. 3623-3629, jun. 2014.

VICTORINO, Thaís Alvim. “*Ela não olha pra gente*”: o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

WONG, Connie; ODOM, Samuel; HUME, Kara; COX, Ann; FETTING, Angel *et al. Evidence-Based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism Spectro Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence –Based Practice Review Group. 2014.

ZANATTA, Joana; MARCON, Vera Inês; MARASCHIN; Maria Lucia Marocco. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: Desafios e possibilidades. *XII Congresso Nacional de Educação*, 2015.

ANEXO 1

Autorização

AUTORIZAÇÃO DO (A) DIRETOR (A) DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA “ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO”.

A pesquisadora Luiza Pinheiro Leão Vicari, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Mônica Maria Farid Rahme (FaE/UFMG) solicitaram a autorização da direção da escola para o desenvolvimento do estudo intitulado “**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO**”.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Eu, voluntariamente, dou meu consentimento à realização da pesquisa na escola sob minha direção. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Nome do (a) diretor (a) da Escola Municipal

Assinatura do (a) diretor (a) da Escola Municipal

ANEXO 2

Termo de consentimento livre e esclarecido (Auxiliar de apoio à inclusão)

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “**Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**”. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é analisar o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA matriculados na rede municipal de ensino, nos anos iniciais do primeiro ciclo, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos três profissionais que têm contato direto com o aluno: os professores da classe, os auxiliares de apoio à inclusão e os professores do Atendimento Educacional Especializado.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista que objetiva conhecer melhor seu trabalho com os alunos e alunas diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura da orientadora da pesquisa
Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
Telefone: (31) 991362310
e-mail: monicarahme@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

Assinatura da pesquisara co-responsável
Luiza Pinheiro Leão Vicari
Telefone: (31) 999834533
e-mail: luizavicari15@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

ANEXO 3

Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor do Atendimento Educacional Especializado)

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “**Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**”. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é analisar o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA matriculados na rede municipal de ensino, nos anos iniciais do primeiro ciclo, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos três profissionais que têm contato direto com o aluno: os professores da classe, os auxiliares de apoio à inclusão e os professores do Atendimento Educacional Especializado.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista que objetiva conhecer melhor seu trabalho com os alunos e alunas diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura da orientadora da pesquisa
 Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
 Telefone: (31)991362310
 e-mail: monicarahme@hotmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte - MG

Assinatura da pesquisara co-responsável
 Luiza Pinheiro Leão Vicari
 Telefone: (31) 999834533
 e-mail: luizavicari15@gmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte - MG

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

ANEXO 4

Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor regente)

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “**Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**”. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é analisar o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA matriculados na rede municipal de ensino, nos anos iniciais do primeiro ciclo, a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos três profissionais que têm contato direto com o aluno: os professores da classe, os auxiliares de apoio à inclusão e os professores do Atendimento Educacional Especializado.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista que objetiva conhecer melhor seu trabalho com os alunos e alunas diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da educação inclusiva. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura da orientadora da pesquisa
 Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme
 Telefone: (31) 991362310
 e-mail: monicarahme@hotmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte – MG

Assinatura da pesquisara co-responsável
 Luiza Pinheiro Leão Vicari
 Telefone: (31) 999834533
 e-mail: luizavicari15@gmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação
 Belo Horizonte - MG

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

ANEXO 5

Roteiro da entrevista – Auxiliar de apoio à inclusão

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Sobre o seu trabalho na escola:
 - Há quanto tempo você trabalha na escola?
 - Qual é o tipo de contratação?
 - Como é o seu trabalho em sala?
 - Como você avalia sua relação com o (a) professor (a) regente?
 - Você tem contato com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- 3) Existe algum tipo de serviço de apoio para o seu trabalho com o aluno na escola?
- 4) A rede municipal oferece capacitação para o trabalho com os alunos com necessidades especiais?
- 5) O que você entende/ Como você enxerga o Transtorno do Espectro Autista?
- 6) Como é a sua relação com a família do aluno com necessidades especiais?
- 7) O que te motivou para trabalhar como auxiliar de apoio a inclusão?
- 8) Qual a sua opinião sobre o processo de inclusão na rede municipal e nesta escola?

ANEXO 6

Roteiro da entrevista – Professor de AEE

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Sobre o seu trabalho na escola:
 - Como os alunos são encaminhados para o AEE?
 - Quais tipos de atendimento você realiza?
 - Quantos alunos você acompanha?
- 3) Sobre o aluno com TEA:
 - Qual a frequência dos atendimentos dele na sala de AEE?
 - Quais são suas maiores dificuldades?
- 4) Existe algum serviço de apoio da rede municipal para seu trabalho?
- 5) Existe algum serviço de apoio da escola para seu trabalho?
- 6) Você tem contato com o professor (a) de turma e com o auxiliar de apoio à inclusão?
- 7) O que você entende/ Como você enxerga o Transtorno do Espectro Autista?
- 8) Como você avalia o processo de inclusão na rede municipal e nesta escola?

ANEXO 7

Roteiro da entrevista – Professor regente

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo trabalha na rede municipal e nesta escola?
- 3) Como é receber um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sua sala de aula?
- 4) Como é o dia a dia dentro de sala?
- 5) O que você entende/ Como você enxerga o Transtorno do Espectro Autista?
- 6) Você utiliza alguma estratégia para adaptar ou flexibilizar as atividades para este aluno?
- 7) Você tem conhecimento de estratégias que possam favorecer o processo de inclusão deles?
- 8) Existe algum tipo de serviço de apoio para o seu trabalho com ele na escola?
- 9) Existe algum tipo de serviço de apoio para este aluno?
- 10) A escola ou a rede municipal oferecem cursos de capacitação sobre educação inclusiva ou Transtorno do Espectro Autista para os professores?
- 11) Qual a sua opinião a respeito do trabalho dos auxiliares de apoio a inclusão?
- 12) Você tem contato com o professor do Atendimento Educacional Especializado?
- 13) Como você avalia o processo de inclusão na rede municipal e nesta escola?

ANEXO 8

Escala CARS

I – Relação Com as Pessoas

1 - Sem evidência de dificuldade ou anormalidade nas relações pessoais: O comportamento da criança é adequado à sua idade. Alguma timidez, agitação ou aborrecimento pode ser observada na avaliação, mas não um nível superior do que é esperado para uma criança da mesma idade.

2 - Relação ligeiramente anormal: Evita olhar nos olhos do adulto, evita o adulto ou zanga-se se a interação é forçada, excessivamente tímido, não responde para o adulto como uma criança da sua idade, ou mais ligada aos pais do que é esperado.

3 - Relação moderadamente anormal: A criança mostra-se distante ignorando os adultos e parecendo ausente por momentos. São necessários esforços e persistência para prender a sua atenção. O contato iniciado pela criança e a qualidade é pouco pessoal.

4 - Relação severamente anormal: A criança está distante e desinteressada do que o adulto está a fazer. Quase nunca inicia ou responde ao contato com o adulto. Somente um esforço mais persistente consegue prender a sua atenção.

II – Imitação

1 - Imitação adequada: A criança é capaz de imitar sons, palavras e movimentos de forma adequada às suas capacidades.

2 - Imitação levemente anormal. Imita comportamentos simples como bater palmas ou sons simples na maior parte das vezes. Ocasionalmente pode imitar somente depois de muito estimulado ou com algum tempo de atraso.

3- Imitação moderadamente anormal: Imita só parte do tempo, requerendo uma grande persistência e ajuda do adulto. Pode frequentemente imitar após algum tempo de atraso.

4- Imitação gravemente anormal: Raramente ou nunca imita sons, palavras ou movimentos mesmo com a ajuda do adulto.

III – Resposta Emocional

1 - Respostas emocionais adequadas à idade e à situação: A criança mostra um tipo e um grau de resposta adequada, revelada por alteração na expressão facial, postura e modo/atitude.

2 - Resposta emocional ligeiramente anormal: Ocasionalmente desenvolve um tipo ou grau de reação emocional desajustada. As reações muitas vezes não estão relacionadas com os objetos ou acontecimentos à sua volta.

3 - Resposta emocional moderadamente anormal: Tipo e ou grau de resposta desajustada. Reações muito apagadas ou excessivas e outras vezes não relacionadas com a situação. Pode gritar, rir, sem motivo aparente.

4 - Resposta emocional gravemente anormal: Raramente a resposta é adequada à situação; o humor mantém-se independentemente da alteração dos acontecimentos. Por outro lado, pode manifestar diferentes emoções num curto espaço de tempo, mesmo que nada se altere.

IV- Movimentos Do Corpo

1 - Movimento do corpo apropriado à idade: Move-se com a facilidade, agilidade e coordenação da criança normal na mesma idade.

2 - Movimento do corpo ligeiramente anormal: Algumas peculiaridades podem estar presentes, tais como uma criança desajeitada, movimentos repetitivos, coordenação pobre, ou aparecimento raro de movimentos invulgares referidos no ponto 3.

3 - Movimento do corpo moderadamente anormal: Notados comportamentos nitidamente estranhos e não usuais para esta idade. Pode incluir movimentos finos dos dedos, postura peculiar dos dedos ou corpo, auto-agressão, balanceio, rodopiar, enrolar/entrelaçar de dedos, marcha em bicos de pés.

4 - Movimento do corpo gravemente anormal: Movimentos descritos no ponto 3 mais frequentes e intensos. Estes comportamentos persistem, muito embora se proibam e se envolva a criança noutras atividades.

V- Utilização dos Objetos

1 - Interesse e uso apropriados de brinquedos ou objetos: A criança mostra um interesse normal em objetos ou brinquedos apropriados para o seu nível e usa - os de um modo adequado.

2 - Interesse e uso ligeiramente inapropriados de objetos ou brinquedos: Pode mostrar menos interesse que o normal num brinquedo ou brincar com ele de modo infantil, como batendo com ele ou levando-o à boca numa idade em que este comportamento já não é aceitável.

3 - Interesse e uso moderadamente inapropriados de objetos ou brinquedos: Mostra pouco interesse em brinquedos e objetos, ou pode estar preocupado em os utilizar de um modo anómalo e estranho. Pode focar a atenção numa parte insignificante destes, ficar fascinado com a reflexão de luz do objeto, mover repetidamente uma parte do objeto em particular ou brincar só com um objeto excluindo os outros. Este comportamento pode ser pelo menos parcial ou temporariamente modificado.

4 - Interesse e uso severamente inapropriados de objetos ou brinquedos: Comportamento semelhante ao ponto 3 mas de um modo mais frequente e intenso. É muito difícil desligar-se destas atividades uma vez nela embrenhada, sendo muito difícil alterar esta utilização desajustada.

VI- Adaptação à Mudança

1 - Adaptação à mudança adequada: Pode reagir à mudança de rotina, mas aceita-a sem stress desajustado.

2 - Adaptação à mudança ligeiramente anormal: Quando o adulto tenta mudar de tarefa esta pode querer continuar na mesma tarefa ou usar o mesmo material, mas consegue-se desviar a sua atenção facilmente. Por exemplo, pode-se zangar se é levada a um supermercado diferente ou se fez um percurso diferente da escola, mas acalma-se facilmente.

3 - Adaptação à mudança moderadamente anormal: Resiste ativamente às mudanças de rotina. Quando se pretende alterar uma atividade, tenta manter a anterior, sendo difícil de dissuadir. Por exemplo, insiste em recolocar a mobília que foi mudada. Fica zangada e infeliz quando uma rotina estabelecida é alterada.

4 - Adaptação à mudança gravemente anormal: Quando ocorrem mudanças mostra uma reação intensa que é difícil de eliminar. Se a mudança é imposta, fica extremamente zangada, não colaborado, respondendo com acessos de raiva.

VII- Resposta Visual

1 - Resposta visual adequada à idade: O comportamento visual é normal. A visão é usada em conjunto com os outros sentidos para explorar novos objetos.

2 - Resposta visual ligeiramente anormal: Tem de ser lembrada de tempos a tempos para olhar para os objetos. Pode estar mais interessada em olhar para um espelho ou luz que uma criança da mesma idade e, ocasionalmente, ficar com olhar ausente. Pode também evitar o contato visual.

3 - Resposta visual moderadamente anormal: Tem de ser lembrada frequentemente para olhar o que está a fazer. Pode ficar com o olhar fixo, ausente, evitar olhar nos olhos das pessoas, olhar para os objetos de um ângulo estranho ou levá-los muito perto dos olhos embora os vendo normalmente.

4 - Resposta visual severamente anormal: Evita constantemente olhar para as pessoas ou certos objetos e pode mostrar formas extremas de peculiaridades visuais descritas acima.

VIII- Resposta ao Som

1 - Resposta ao som adequada à idade: O comportamento auditivo é normal. A audição é utilizada em conjunto com os outros sentidos, como a visão e o tacto.

2 - Resposta ao som ligeiramente anormal: Alguma falta de resposta para alguns sons ou uma resposta ligeiramente exagerada para outros. Por vezes, a resposta ao som pode ser atrasada e os sons podem ocasionalmente necessitar de repetição para prender a atenção da criança. Pode por vezes distrair-se por sons externos.

3 - Resposta ao som moderadamente anormal: A resposta ao som varia muitas vezes. Muitas vezes ignora um som nos primeiros minutos em que é desencadeado. Pode assustar-se por sons do dia-a-dia tapando os ouvidos quando os ouve.

4 - Resposta ao som severamente anormal: A criança reage exageradamente e/ou despreza sons num grau extremamente significativo, independentemente do tipo de som.

IX - Respostas ao Paladar, Olfato e Tato

1 - Resposta normal ao paladar, olfato e tato: Explora objetos novos de um modo apropriado à idade tocando-lhes e observando-os. O paladar e o olfato podem ser utilizados quando apropriado como nos casos em que o objeto é parecido com algo que se come. Reagem a estímulos dolorosos menores do dia-a-dia decorrentes de quedas, pancadas e beliscões, expressando desconforto mas não de um modo excessivo.

2 - Uso e resposta ligeiramente anormal do paladar, olfato e tato: Persiste em levar objetos à boca, mesmo quando as crianças da sua idade já ultrapassaram essa fase. Pode por vezes cheirar ou tomar o gosto de objetos não comestíveis. Pode ignorar ou reagir excessivamente a um beliscão ou estímulo doloroso ligeiro, que a criança normal expressa apenas como ligeiro desconforto.

3 - Uso e resposta moderadamente anormal do paladar, olfato e tato: Pode estar moderadamente preocupada em tocar, cheirar ou saborear objetos ou pessoas. Pode mostrar uma reação moderadamente anormal à dor reagindo muito ou pouco.

4 - Uso e resposta severamente anormal do paladar, olfato e tato: Mostra-se preocupada em cheirar, saborear ou tocar objetos mais pela sensação do que pela expressão ou uso normal do objeto. Pode ignorar completamente a dor ou reagir fortemente a algo que apenas motiva desconforto leves.

X – Medo ou Ansiedade

1 - Medo ou ansiedade normais: O comportamento da criança é adequado à idade e à situação.

2 - Medo ou ansiedade ligeiramente anormal: Revela ocasionalmente medo ou ansiedade que é ligeiramente desajustada,

3 - Medo ou ansiedade moderadamente anormal: A resposta de mesmo desencadeada é excessiva ou inferior ao esperado em idêntica situação mesmo por uma criança mais nova. Pode ser difícil de entender o que a desencadeou sendo também difícil de a confortar.

4 - Medo ou ansiedade gravemente anormal: Os medos persistem mesmo após repetidas experiências com situações ou objetos desprovidos de perigo. Pode parecer amedrontada durante toda a consulta sem qualquer motivo. Pelo contrário pode não mostrar qualquer receio a situações como cães desconhecido ou tráfego, que crianças da mesma idade evitam.

XI - Comunicação Verbal

1 - Normal em relação com a idade e situação.

2 - Comunicação verbal ligeiramente anormal: Atraso global da linguagem. Muita linguagem tem sentido. Contudo, ecolalias e troca de pronomes ocorrem ocasionalmente quando já ultrapassada a idade e quem isso normalmente ocorre. Muito ocasionalmente são utilizadas palavras peculiares e jargões.

3 - Comunicação verbal moderadamente anormal: A linguagem pode estar ausente. Se presente, pode ser uma mistura de alguma linguagem com sentido e outra peculiar como os jargões, ecolalia a troca de pronomes

4 - Comunicação verbal gravemente anormal: Não é utilizada linguagem com sentido. Em vez disso pode ter gritos, sons esquisitos ou parecidos com animais ou barulhos complexos simulando linguagem. Pode mostrar uso persistente e bizarro de palavras ou frases reconhecíveis.

XII - Comunicação Não Verbal

1 - De forma adequada à idade e situação.

2 - Uso ligeiramente anormal da comunicação não verbal: A comunicação não verbal utilizada é imatura. Pode apontar, por exemplo, vagamente para o que pretende, em situações em que uma criança normal da mesma idade aponta mais especificamente.

3 - Uso moderadamente anormal da comunicação não verbal: É geralmente incapaz de exprimir as suas necessidades ou desejos de um modo não verbal, e é geralmente incapaz de entender a comunicação não verbal dos outros. Pode levar o adulto pela mão ao objeto desejado, mas é incapaz de exprimir o seu desejo por gesto ou apontando.

4 - Uso gravemente anormal da comunicação não verbal: Usa somente gestos peculiares e bizarros sem significado aparente e não parece compreender o significado dos gestos e expressões faciais dos outros.

XIII – Nível de Atividade

1 - Normal em relação com a idade e circunstâncias: A criança não é nem mais nem menos ativa do que uma criança normal, da mesma idade, e nas mesmas circunstâncias.

2 - Nível de atividade ligeiramente anormal: Pode ser ligeiramente irrequieta ou lenta. O nível de atividade desta só interfere ligeiramente com a sua realização. Geralmente é possível encorajar a criança a manter o nível de atividade adequado.

3 - Nível de atividade moderadamente anormal: Pode ser muito ativa e muito difícil de conter . À noite parece ter uma energia ilimitada e não ir rapidamente para a cama. Pelo contrário, pode ser uma criança completamente letárgica, sendo necessário um grande esforço para a fazer mobilizar. Podem não gostar de jogos que envolvam atividade física parecendo muito preguiçosos.

4 - Nível de atividade gravemente anormal: Mostra-se extremamente ativa ou inativa, podendo transitar de um extremo para outro. Pode ser muito difícil orientar a criança. A hiperatividade quando presente ocorre virtualmente em todos os aspectos da vida da criança, sendo necessário um controle constante por parte do adulto. Se é letárgica é extremamente difícil despertá-la para alguma atividade e o encorajamento do adulto é necessário para que inicie a aprendizagem ou execute alguma tarefa.

XIV - Nível e Consistência Da Resposta Intelectual

1 - Inteligência normal e razoavelmente consistente nas diferentes áreas: A criança é tão inteligente quanto as crianças típicas da mesma idade e não tem qualquer habilidade intelectual ou problema incomuns.

2 - Função intelectual levemente anormal: Não é tão inteligente como as da sua idade e as suas capacidades apresentam razoavelmente regulares em todas as áreas.

3 - Função intelectual moderadamente anormal: No global a criança não é tão esperta como as da sua idade; contudo em uma ou mais áreas pode funcionar próximo do normal.

4 - Função intelectual gravemente anormal: Enquanto a criança não é tão esperta como as outras da sua idade, pode funcionar melhor que uma criança da sua idade em uma ou mais áreas. Pode ter capacidades invulgares como talento especial para a música, arte ou facilidade particular com os números.

XV - Impressão Global

1 - Sem autismo: A criança não apresenta nenhum dos sintomas característicos do autismo.

2- Autismo leve: A criança somente apresenta um pequeno número de sintomas ou somente um grau leve de autismo.

3- Autismo moderado: A criança apresenta muitos sintomas ou um grau moderado de autismo.

4- Autismo severo: A criança apresenta inúmeros sintomas ou um grau extremo de autismo.