

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

Mariana Viana Gonzaga

**ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA A PARTIR DE REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO**

Belo Horizonte

2019

Mariana Viana Gonzaga

**ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA A PARTIR DE REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO**

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.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Araújo Pereira Borges.

Coorientadora: Profa. Dra. Camila Graciella Santos Gomes.

Belo Horizonte

2019

G642a Gonzaga, Mariana Viana, 1985-
T Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário [manuscrito] / Mariana Viana Gonzaga. - Belo Horizonte, 2019.
114 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Adriana Araújo Pereira Borges.
Coorientadora: Camila Graciella Santos Gomes.
Bibliografia: f. 104-112.
Apêndices: f. 113-114.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Autismo em crianças -- Teses. 4. Crianças autistas -- Educação -- Teses. 5. Educação inclusiva -- Teses. 6. Inclusão em educação -- Teses.

I. Título. II. Borges, Adriana Araújo Pereira, 1972-. III. Gomes, Camila Graciella Santos. IV. 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..."

Mariana Viana Gonzaga

**ANÁLISE DA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA A PARTIR DE REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO**

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 Adriana Araújo Pereira Borges (Orientadora)

Prof^a Dr^a Camila Graciella Santos Gomes (Coorientadora)

Prof^a Dr^a Maria Clara de Freitas (UNIARA)

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

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

Prof^a Dr^a Raquel Martins de Assis (UFMG - suplente)

Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC-MG - suplente)

Belo Horizonte, 03 de julho de 2019

AGRADECIMENTOS

Gostaria de, além de agradecer, convidar algumas pessoas a se encontrarem nessas páginas. Pessoas com quem compartilho a construção deste trabalho, desde o início, quando ele ainda não existia nem no campo das ideias, até o seu último ponto final.

Início convidando os meus pais a se encontrarem nestas páginas, nelas vocês poderão reconhecer toda a dedicação e o incentivo que depositaram em mim. Esse trabalho é de vocês. É também das minhas irmãs. Thaís e Rafa, espero que vocês encontrem aqui não somente o resultado da minha ausência nos últimos tempos. Convido-as a se identificarem com o meu esforço e dedicação, vocês são a minha maior inspiração para que eu busque o melhor de mim.

Às minhas amadas avós, Celminha e Inesinha, deixo aqui o meu convite para reconhecerem as sementes outrora plantadas por vocês. Sementes que rego quase diariamente: a importância de valorizar o encontro com o outro e a confiança de que sou forte e capaz.

Convido meus amigos do CEI a buscarem não apenas a teoria sobre o assunto que nos une. Gostaria que encontrassem o fruto de nosso trabalho, construído a cada visita às escolas, a cada supervisão e a cada encontro com o potencial de nossas crianças. Sem vocês esse trabalho não teria sido possível. Em especial, espero que Camila e Analice reconheçam o exemplo que me foi dado. A generosa abertura de vocês e o incentivo diário foram fundamentais, não apenas para o resultado dessa pesquisa como para o meu crescimento profissional.

Gostaria que Esther, Luiza e Simone encontrassem aqui toda a contribuição que me deram, seja com informações e leituras, seja com escuta e palavras de conforto. Vocês formaram o suporte mais acolhedor que eu poderia ter encontrado.

Convido a Adriana a reconhecer o seu árduo trabalho em transformar uma escritora de poucas palavras em uma pesquisadora.

Por fim, talvez o convite mais especial, desejo que todas as crianças e adolescentes com autismo, que um dia passaram pelo meu olhar, se reconheçam aqui, principalmente, por meio do respeito e do potencial a que lhes foram atribuídos. Conhecê-los me traz, a cada oportunidade, a descoberta de algo novo. Quanto mais os conheço mais quero compreendê-los, e por isso, a alegria de chegar ao final é cercada por esperanças de que esse trabalho não acabe. Obrigada!!!

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo *deficit* no desenvolvimento de duas áreas: habilidades sociocomunicativas e habilidades comportamentais, com presença de comportamentos ou interesses repetitivos e ou estereotipados. Os sintomas devem estar presentes precocemente e podem variar quanto à necessidade de apoio ou de suporte. A inclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns, dentre eles de alunos com TEA, vem crescendo a cada ano, principalmente após a criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em 2012. O aumento de matrículas garantiu um dos direitos previstos na legislação brasileira: o acesso universal à educação. Entretanto, a garantia do aprendizado dos alunos com autismo nas escolas comuns ainda é um desafio. Essa pesquisa teve como objetivo analisar a inclusão escolar de 30 alunos com autismo, com perfis variados de desenvolvimento e matriculados em escolas comuns, a partir da análise de um registro escolar. A pesquisa, qualitativa e descritiva, empregou como procedimento a análise documental. Foi utilizado para análise o Registro Escolar Diário (RED). O RED é um instrumento que foi desenvolvido em um centro especializado no atendimento a pessoas com TEA, com o objetivo de registrar as atividades realizadas pelo aluno no ambiente escolar. Nessa pesquisa, foram analisados um mês de RED de 30 alunos com autismo, preenchidos pelos responsáveis da escola, dos anos de 2016 e 2017. As categorias utilizadas na análise são aquelas que constam no RED, a saber: atividades idênticas às da turma ou atividades diferentes às da turma; se idênticas, as atividades deveriam ser consideradas em seu nível de compreensão e de ajuda; se diferentes, as atividades seriam consideradas como planejadas ou não. As categorias foram analisadas a partir de um conceito proposto nessa pesquisa, a Situação de Inclusão, dividida nos tipos 1,2,3 ou 4. A hipótese é de que, por meio dos registros do RED, seria possível descrever a Situação de Inclusão do aluno, a partir da análise da frequência das categorias acima descritas. A análise dos dados permitiu concluir que grau de autismo do aluno não é o único elemento que determina a Situação de Inclusão. Verificou-se que alunos com autismo grave foram incluídos em muitas atividades iguais às da sua turma. Entretanto, por outro lado, notou-se que o autismo grave quando associado a séries mais avançadas da escolarização podem implicar em um aumento percentual de atividades individuais. Nesse ponto a pesquisa esclareceu a diferença entre o que são atividades diferentes da turma e o que são atividades planejadas. Por fim, é possível afirmar que o RED apresentou um retrato da Situação de Inclusão dos alunos da amostra. O conceito de Situação de Inclusão pode auxiliar o professor na tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno e o RED se tornar um instrumento importante nas escolas, principalmente se for utilizado em associação ao Plano de Desenvolvimento Individual.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Situação de Inclusão. Público Alvo da Educação Especial. Registro Escolar Diário.

ABSTRACT

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder characterized by deficits in the development of two areas: social communication skills and behavioral abilities, with the presence of repetitive and stereotyped behaviors and/or interest. Symptoms should be present at early age and may vary in need of help and support. The inclusion of Special Education Target Audience (SETA) students in regular schools, among them students with ASD, has been growing every year, especially after the National Policy for the Protection of the Rights of People with Autism Spectrum Disorder (2012). The increase in enrollment guaranteed one of the rights provided in Brazilian legislation: universal access to education. However, ensuring the learning of students with autism in ordinary schools is still a challenge. This study aimed to analyze the school inclusion of 30 students with autism, with a broad development profile and enrolled in regular schools, based on the analysis of a school record. The qualitative and descriptive research used documental analysis as a procedure. The Daily School Record (DSR) was used for analysis. The DSR is an instrument that was developed in a center specialized in attending people with ASD with the purpose of recording the activities carried out by the student in the school environment. In this research, was analyzed the DSRs of a sample of 30 students with autism from the years 2016 and 2017. The categories used in the analysis are those included in DSR, namely: activities similar to those of the class or activities different from those of the class; if identical, activities should be considered at their level of understanding and help; if different from the class, the activities would be considered as planned or not. The categories were analyzed based on a concept proposed in this research, the Inclusion Situation, divided into types from 1 to 4. The hypothesis is that through the DSR records it would be possible to describe the Inclusion Situation of the student, the frequency analysis of the categories described above. The analysis of the data allowed to conclude that the student's of autism degree is not the only element that determines the Inclusion Situation. Students with severe autism were found to be included in many activities similar to their class. However, on the other hand, it was noted that severe autism when associated with more advanced degree may imply a percentage increase in individual activities. At this point the research clarified the difference between what are different activities from the class and what are planned activities. Finally, it is possible to affirm that the DSR presented a picture of the Inclusion Situation of the students of the sample. The concept of Inclusion Situation can help the teacher in making decisions about the student's school progress and the DSR can become an important tool in schools, especially if used in conjunction with the Individual Development Plan.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusive Education. Inclusion Situation. Target Audience of Special Education. Daily School Record.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados de identificação e avaliações dos participantes.....	80
Tabela 2 - Dados individuais mensais do Registro Escolar Diário.....	82
Tabela 3 - Dados individuais do Registro Escolar Diário.....	83
Tabela 4 - Comparação das médias dos dados do Registro Escolar Diário por Situação de Inclusão.....	84
Tabela 5 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação de Inclusão 1.....	88
Tabela 6 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação de Inclusão 2.....	91
Tabela 7 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação de Inclusão 3.....	93
Tabela 8 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação de Inclusão 4.....	95

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (2009 a 2016).....	54
Gráfico 2 - Percentual de crescimento de matrículas de alunos com deficiência e de alunos com TEA no Brasil (2009 a 2016).....	54
Gráfico 3 - Análise comparativa do número de atividades realizadas nos anos de 2016 e 2017.....	85
Figura 1 - Critérios de seleção da amostra	74

LISTA DE SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i> ou Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividade de Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CARS	<i>Childhood Autism Rating Scale</i>
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEI	Centro de Estudos e Intervenção para o Desenvolvimento Humano
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DI	Deficiência intelectual
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> ou Manuais Diagnósticos e Estatístico dos Transtorno Mentais
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
FCC	Fraca Coerência Central
FE	Funções Executivas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAC	<i>National Autism Center</i>
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NPDC	<i>National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PBE	Práticas Baseadas em Evidência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano Educacional Individualizado

PEP-R	<i>Psychoeducational Profile-Revised</i>
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RCNEM	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio
RED	Registro Escolar Diário
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TDE	Teste de Desempenho Escolar
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	<i>Theory of Mind</i> ou Teoria da Mente
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	12
	INTRODUÇÃO.....	16
1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	21
1.1	Transtorno do Espectro Autista: caminho sobre a definição etiológica.....	21
1.2	O Transtorno do Espectro Autista e os estudos sobre sua etiologia.....	27
1.3	Características de aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista.....	30
1.4	Intervenções e estratégias efetivas de ensino para pessoas com TEA.....	33
2	INCLUSÃO ESCOLAR E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA.....	42
2.1	Inclusão escolar no Brasil.....	42
2.2	O ensino colaborativo e a consultoria colaborativa como modelos para a educação inclusiva.....	51
2.3	Inclusão escolar de alunos com autismo.....	53
3	CAMINHOS PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA.....	63
3.1	As adequações curriculares: apontamentos sobre a necessidade de planejamento.....	63
3.2	Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): o planejamento como aliado para os caminhos da aprendizagem.....	70
4	METODOLOGIA.....	73
4.1	Participantes.....	73
4.2	Situações e materiais.....	74
4.3	O Registro Escolar Diário (RED).....	75
4.4	Coleta de dados.....	76
4.5	Avaliação dos participantes.....	76
4.6	Categorias de análise - Situação de Inclusão.....	77
4.7	Análise dos REDs.....	78
5	RESULTADOS.....	79
5.1	Apresentação dos resultados.....	79
5.2	Discussão de resultados.....	85
5.2.1	Registro Escolar Diário.....	87
5.3	A Situação de Inclusão.....	87
5.3.1	Situação de Inclusão 1.....	88
5.3.2	Situação de Inclusão 2.....	91
5.3.3	Situação de Inclusão 3.....	92
5.3.4	Situação de Inclusão 4.....	94

5.4	A inclusão escolar de alunos com TEA e a Situação de Inclusão.....	96
5.4.1	Mudanças de Situação de Inclusão e possibilidades de intervenção a partir de informações provenientes do RED.....	98
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	104
	ANEXO 1 – O REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO (RED).....	113
	ANEXO 2 - O REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO (RED) E AS INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO.....	114

APRESENTAÇÃO

Havia um menino chorando, em crise, embaixo da pia do banheiro, dentro de uma classe de Educação Infantil. Essa cena foi o meu primeiro contato com uma criança autista e aconteceu em 2008. Nessa época, eu cursava o sexto período de Psicologia e aceitei o desafio de estagiar como mediadora desse aluno. Por dois anos, acompanhei essa criança na escola, o primeiro na Educação Infantil, 2º período, e o segundo no Ensino Fundamental, 1º ano.

No primeiro ano do estágio, o maior desafio foi o de manter o aluno junto do grupo. Raramente ele se sentava, não pegava no lápis e não seguia comandos de ordem simples como “venha aqui”. Enquanto isso, na salinha em que estava matriculado, as crianças davam os primeiros passos para a conquista da alfabetização, emitiam opiniões, eram questionadoras e ávidas por aprender. Já o meu aluno era uma criança que não utilizava a linguagem verbal com função comunicativa e não demonstrava interesse em brincadeiras, jogos e outras atividades ofertadas pela escola. Se o deixássemos livre, ele passaria horas no banheiro olhando a água do vaso sanitário, ou quando no pátio, buscando água no bueiro.

Diante dessa situação, fui agindo timidamente, e de maneira intuitiva. Eu não media esforços para mantê-lo no grupo, mesmo que isso significasse mantê-lo ali, com muita ajuda e pouca resposta de sua parte. O aluno foi entendendo a rotina da escola e, ao final do ano, conseguimos avanços como: passou a permanecer com o grupo, conseguia ficar sentado por alguns minutos e ganhou habilidades sociais como imitar os colegas. Entretanto, nossos ganhos em habilidades acadêmicas não caminharam no mesmo ritmo e os ganhos pedagógicos não foram expressivos.

No segundo ano, deixei de me esforçar tanto para mantê-lo no grupo e oferecer sempre o mesmo que era ofertado a seus colegas e passei a me dedicar em apresentar atividades totalmente diferenciadas. Conheci a Análise do Comportamento Aplicada por meio da obra de Windholz (1995) e criei um pequeno e tímido plano de intervenção, planejado exclusivamente para ele. Nesse mesmo ano, participamos, eu e a criança, como sujeitos de uma pesquisa de Doutorado, de Gomes (2012), que tinha como objetivo o ensino de habilidade de leitura a partir do ensino de relações arbitrárias entre figuras e palavras impressas. Com isso, aprendi maneiras mais efetivas para favorecer o aprendizado do aluno.

Passei a apresentar atividades pedagógicas que estivessem em sintonia com o desenvolvimento do aluno, com objetivo estabelecido, e que permitisse a repetição o quanto fosse necessário até atingir o resultado esperado. Nesse caso, como o desenvolvimento do aluno apresentava uma distância significativa em relação ao desenvolvimento dos colegas, isso

implicava em realizar, em alguns momentos, atividades totalmente diferenciadas daquelas oferecidas aos colegas.

Por outro lado, não havia justificativa para a criança permanecer em sala de aula, ou até mesmo na escola, se não compartilhasse dos momentos e das vivências escolares com os seus pares. O equilíbrio entre compartilhar e participar de atividades do grupo e, ao mesmo tempo, realizar atividades que atuassem no aprendizado passou a ser o meu objetivo.

O ensinamento vivido nesse estágio, principalmente a busca pelo mencionado equilíbrio, esteve presente desde os primeiros dias em que comecei a atuar como psicóloga nas escolas. Em 2013, iniciei o trabalho de acompanhamento escolar de crianças com autismo, atendidas em um centro especializado de Belo Horizonte, o Centro de Estudos e Intervenção para o Desenvolvimento Humano (CEI). Atualmente, como coordenadora do serviço de acompanhamento escolar de alunos com autismo atendidos pelo CEI, tenho a oportunidade diária de conviver e atuar na inclusão escolar desses alunos.

Ao longo desses anos, recebemos várias famílias com queixas e demandas semelhantes: o desconhecimento sobre o que acontece na escola de seus filhos; o questionamento sobre o aprendizado deles na escola; a solicitação de que levássemos conhecimento aos professores acerca do autismo; e ajuda para promover estratégias de manejo comportamental dentro da escola. O cenário encontrado era, via de regra, composto por insatisfação por parte das famílias e angústias da escola diante do desafio desconhecido.

Para atender essas e outras demandas, havia dois grandes desafios iniciais: saber o que os alunos, de fato, faziam na escola e não apenas nos dias em que os visitávamos; e obter respostas sobre o aprendizado. As visitas às escolas ocorriam com frequência semanal, ou quinzenal, com duração de uma hora. Os objetivos variavam entre: observar a criança, conversar com a professora ou outro profissional responsável, orientar sobre intervenções adequadas e sugerir atividades que estivessem em sintonia com o desenvolvimento do aluno.

A criação de um registro para o preenchimento diário pelo responsável pelo aluno com autismo na escola foi a resposta encontrada para lidar com a falta de informação e, em paralelo, entendido como um possível instrumento para subsidiar um plano de intervenção.

Foi criado, então, o primeiro registro, a ser preenchido pelo responsável na escola, onde este deveria anotar o humor e o comportamento predominante da criança, a cada horário de aula, comumente 50 minutos. Percebeu-se que esse registro estava cercado por inúmeras variáveis e que os dados obtidos eram pouco consistentes e, conseqüentemente, trazia poucos indicadores. A proposta do registro foi, então, reformulada. A orientação passou a ser registrar, a cada horário de aula, as atividades realizadas pela criança e a classificá-las de acordo com:

presença ou não de adaptação e o apoio necessário (com ajuda, sem ajuda, ou não realizado). O responsável também deveria descrever o comportamento do aluno referente à cada atividade registrada. Esse registro comprovou que obter somente informações sobre o que a criança com TEA realizou na escola não traz dados suficientes sobre o cenário escolar por ela vivido. Foi percebido que, para isso, seria necessário anotar, em paralelo, qual a atividade foi oferecida para a turma. Ou seja, percebemos que, se o objetivo fosse obter dados sobre a Situação de Inclusão escolar de um aluno, seria necessário coletar informações não somente sobre seu desempenho, era preciso registrar também dados referentes a um mesmo intervalo de tempo, o que foi feito pela turma, e o que foi feito pelo aluno.

Esse novo modelo de registro começou a ser utilizado no CEI no ano de 2016 e recebeu o nome de Registro Escolar Diário (RED). Esse instrumento será apresentado detalhadamente mais adiante: o que é e como utilizar e as informações que são inferidas a partir dele. O RED encontra-se anexado nessa pesquisa, Anexo 1.

Durante esse percurso profissional, resumido aqui por meio do caminho percorrido pelos registros, passei por várias dúvidas e muitos questionamentos. Vivenciar situações onde o potencial de uma criança é subestimado ou invalidado é muito angustiante. Por inúmeras vezes ouvi e fui questionada: “essa criança aprende mesmo? Não seria melhor ela ir para uma instituição onde os profissionais que a atendessem fossem realmente capacitados?” “Aqui na escola ele apenas socializa, e para nós, isso é o suficiente.”

Também assisti a várias cenas que me causavam incômodo: enquanto todos os colegas estavam cantando numa rodinha, a criança que eu acompanhava estava correndo pela sala. Ou, enquanto todos estavam fazendo cópia do quadro, o aluno com autismo estava folheando um livro. E ainda, enquanto a turma escrevia um texto sobre a Pangeia, o adolescente com autismo montava a sua Pangeia com massinha. Em algum momento, essas cenas eram explicadas pela escola com a resposta: “ele não dá conta de fazer o mesmo que seus colegas”. Não discordávamos. Entretanto, acreditávamos muito no potencial de nossas crianças e adolescentes e, naqueles momentos, acreditávamos que o que estava em desacordo era o tipo de atividade e não o desenvolvimento da criança propriamente dito.

Apresentar atividades que estejam em sintonia com o desenvolvimento atual do aluno e que sejam planejadas de acordo com suas características, como já mencionado aqui, é uma intervenção que vejo como muito promissora. Entretanto, ao apresentá-las para as escolas, com frequência, recebia como resposta o questionamento: “mas não é certo que ele faça diferente”. Nesse momento eu pensava que também não era certo que aquele aluno não tivesse a oportunidade de aprender. Tão angustiante quanto assistir um aluno realizando uma atividade

descontextualizada daquela oferecida para sua turma é a de assisti-lo passar quatro horas diárias numa escola que não investe em seu aprendizado.

É possível encontrar um equilíbrio, em que seja construída uma relação harmônica entre aprender e ao mesmo tempo também vivenciar as propostas compartilhadas oferecidas pela escola? Se analisarmos, utilizando algumas perguntas-chave, todas as atividades realizadas por esses alunos nas escolas, diariamente, conseguiríamos construir categorias que passariam a orientar as intervenções? Em algum momento, é possível chegar em uma medida, palpável, objetiva, e que seja o reflexo da vivência escolar desses alunos?

Foi, com essa vivência, essas perguntas norteadoras e com os REDs preenchidos em mãos, que surgiu o desejo de ingressar no Mestrado. A possibilidade de encontrar uma análise, a partir das informações diárias que já tínhamos em mãos, e com a expectativa de alcançar respostas que orientassem as intervenções nas escolas, foi o que me fez chegar na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No meu texto de ingresso no programa havia muitos números, providos pelo RED, e muitas perguntas. O que sucedeu dessa entrada e o que fizemos com tantos números e dúvidas serão temas abordados nas próximas páginas.

INTRODUÇÃO

O acesso de alunos com deficiência às escolas comuns no Brasil vem crescendo a cada ano. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2018), referente à Educação Básica, em 2018, no Brasil, havia 1.181.276 matrículas na Educação Especial, sendo que 1.014.661 referiam-se a matrículas em classes do ensino comum. Ou seja, do total de alunos Público Alvo da Educação Especial¹ (PAEE) no Brasil, no ano de 2018, 85,89% estavam matriculados em escolas comuns.

Esses números são reflexos da política brasileira para a educação inclusiva. O princípio básico desse modelo é o de garantir, para todos os alunos, independente de raça, condições socioeconômicas, deficiências ou particularidades no desenvolvimento, o acesso às escolas comuns (BRASIL, 1994). Os princípios filosóficos da educação inclusiva foram traduzidos por César (2003):

A educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para o defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado, através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um fato social. Por isso mesmo, uma **escola de todos e para todos**, em que para cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada (CÉSAR, 2003, p. 122, grifo do autor).

Os conceitos que sustentam a inclusão são inquestionáveis. Como explicitado por César (2003), trata-se de um movimento ético e legítimo na busca pelo direito de todos à educação. Um marco importante para a política da educação inclusiva foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (BRASIL; 1996). Na LDBEN, é previsto o direito da educação para todos, preferencialmente na rede comum de ensino. Na Resolução CNE/CEB n° 2 de 2001, é ratificado o dever das instituições de ensino em matricular todos os alunos nas escolas comuns. Além disso, na referida Resolução, fica a cargo das escolas assegurar as condições necessárias para a promoção de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

¹ São considerados PAEE alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Leis, como a Lei de nº. 12.764 (BRASIL, 2012) e a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), respectivamente, a Lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Brasileira de Inclusão, foram compondo um conjunto de políticas que objetivam, dentre outros direitos, o direito à educação de qualidade. As referidas Leis serão apresentadas com mais detalhes, dentro do contexto histórico, no capítulo 2 desta Dissertação.

Para Mendes (2006), “traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática” (MENDES, 2006, p. 402). A autora pontua sobre os perigos de ir contra a inclusão, principalmente quando se considera o histórico marginalizado dos alunos PAEE. Entretanto, ela evidencia que a inclusão não deve ser encarada de maneira romântica e que resultados das políticas que se relacionam à inclusão devem ser analisados e utilizados para sua verdadeira efetivação e para o aperfeiçoamento contínuo.

Tais resultados nem sempre são animadores, principalmente quando a qualidade da educação e o acesso ao aprendizado são temas de pesquisas. Pletsch (2014) aponta a importância de debater a qualidade e a finalidade do ensino frente às necessidades dos alunos com deficiência nas escolas, de acordo com a autora:

Continuar repetindo políticas de ensino (currículos, conteúdos, planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação, etc.), sem levar em consideração as necessidades reais desses sujeitos e o seu direito social à educação tende a agudizar a deterioração da qualidade do ensino público (PLETSCH, 2014, p.80).

Em outras palavras, é preciso garantir o aprendizado desses alunos dentro das escolas. A inclusão escolar não se resume ao acesso de pessoas com deficiência à sala de aula.

Voltando aos dados do INEP de 2018, do total de alunos com deficiência matriculados nas escolas comuns, 105.842 mil alunos apresentavam o diagnóstico de autismo e 13.644 mil o diagnóstico de Asperger², isto significa que 11,77% dos alunos PAEE, matriculados nesse ano, possuíam o diagnóstico de TEA.

Estima-se que a prevalência do autismo alcançou 1% da população dos Estados Unidos e outros países, com dados similares em amostras de crianças e adultos (APA, 2013). Outros estudos, também norte-americanos, indicam que a prevalência do TEA é de uma a cada 59

² O INEP utiliza como referência a Classificação Internacional de Doenças de 2010, CID-10. Nesta classificação, o Autismo e a Síndrome de Asperger, ao lado de outros transtornos do desenvolvimento, compõem o quadro nomeado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

crianças³. No Brasil, a prevalência obtida em um estudo-piloto na cidade de Atibaia, São Paulo, em 2011, estimou que 0,3% das crianças de 7 a 12 anos possuem diagnóstico de autismo (PAULA *et al.*, 2011).

O TEA é um transtorno caracterizado pelo *deficit* no desenvolvimento de duas áreas: habilidades sociocomunicativas e habilidades comportamentais, com presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos e/ou estereotipados. Os sintomas devem estar presentes precocemente e podem variar quanto à necessidade de apoio ou suporte (APA, 2013). Alguns indivíduos com autismo podem se desenvolver necessitando de suporte em uma área específica, em algum momento da vida; enquanto outros podem necessitar de apoio substancial em mais de uma área, por toda a vida (APA, 2013).

De acordo com Cruz, Camargos Júnior e Facchin (2013), é possível relacionar o sintoma comportamental presente na criança com autismo a alguma alteração cognitiva responsável por ele. Para esses autores, o *deficit* na Teoria da Mente, a Fraca Coerência Central (FCC) e o *deficit* nas Funções Executivas⁴ são os principais modelos cognitivos capazes de explicar parte dos sintomas e fundamentar algumas características de processamento da informação. De posse desses conhecimentos, é possível organizar e planejar programas de ensino, fundamentados nesses modelos, aumentando as chances de aprendizado dos alunos com TEA. Além dos modelos cognitivos, algumas intervenções e práticas apresentam destaque nas publicações científicas, principalmente devido a seus bons resultados. Dentre elas, destacam-se as intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada ou *Analysis Behavior Applied*, (ABA), as Práticas Baseadas em Evidência (PBE) e o *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH).

As pessoas com autismo apresentam um desenvolvimento idiossincrático, ou seja, apesar de compartilharem sintomas que as incluem em um grupo, não se trata de um conjunto de pessoas com as mesmas características. O desenvolvimento de cada pessoa com autismo é único. Essa particularidade do TEA reforça ainda mais a importância de se pensar e se refletir o processo de inclusão escolar desses alunos de forma individual. A heterogeneidade presente no espectro também reflete no cotidiano do contexto de inclusão escolar dessa população. É preciso analisar o cenário vivido por esses alunos à luz de suas características.

As pesquisas envolvendo a escolarização de alunos com TEA apontam para a presença de várias questões no cotidiano escolar desses alunos: o despreparo docente em receber esse

³ Dados do *Centers for Disease Control and Prevention/USA* (CDC). Disponível em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>. Acesso em: 15 maio 2019.

⁴ Essas teorias serão apresentadas, detalhadamente, no próximo capítulo.

alunado (GOMES; MENDES, 2010; SCHMIDT *et al.*, 2016; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; FARIA *et al.*, 2018); insegurança em definir práticas pedagógicas (SCHMIDT *et al.*, 2016), baixo planejamento de atividades que atendam às suas demandas específicas (RIBEIRO; MELLO; SELLA, 2017; GALLO, 2016; AZEVEDO, 2017); baixo aproveitamento e aprendizado dos alunos (GOMES; MENDES, 2010; LIMA; LAPLANE, 2016), dúvidas sobre a permanência na escola (LIMA; LAPLANE, 2016).

O objetivo dessa pesquisa é o de analisar a Situação de Inclusão escolar de uma amostra de alunos com TEA a partir de um instrumento de registro diário. Mais especificamente, esse estudo visa a discutir a pertinência do conceito de Situação de Inclusão como uma possibilidade de retratar as especificidades do processo educativo do aluno com TEA. A Situação de Inclusão será definida, para fins deste estudo, como um retrato situacional, ou seja, como a descrição de um momento, realizado a partir da execução de atividades escolares. Além disso, busca analisar a inclusão escolar de cada aluno com TEA da amostra, por meio do contexto de realização de atividades, e, em seguida, refletir sobre a escolarização destes estudantes. Para tanto, as perguntas norteadoras deste trabalho foram: é possível analisar as atividades realizadas, diferenciá-las em categorias, e em seguida criar grupos específicos para análise a partir do RED? Uma vez que esses grupos fossem criados, eles trariam um retrato acerca do contexto escolar dos alunos com TEA? Tais grupos, unidos por características, proporcionariam informações que possibilitariam uma intervenção mais precisa?

Na busca em responder essas perguntas, foi planejada uma pesquisa documental no arquivo de uma instituição especializada no atendimento a pessoas com atraso no desenvolvimento.

Uma pesquisa bibliográfica foi realizada a fim de subsidiar a pesquisa e enriquecer as discussões.

O primeiro capítulo foi iniciado com um pequeno trecho histórico introdutório sobre o TEA, a terminologia, sintomatologia e etiologia. Posteriormente, foram abordadas as características de aprendizagem destes alunos. Foram apresentadas teorias cognitivas que estão relacionadas aos sintomas de autismo e algumas intervenções para a promoção de habilidades que têm demonstrado efetividade na literatura.

O segundo capítulo traz informações sobre a escolarização inclusiva brasileira, em especial a inclusão escolar de alunos com autismo. O assunto passou por uma breve introdução histórica e seguiu o percurso até os dias atuais, ancorados em algumas políticas de inclusão de pessoas com deficiência. O capítulo foi finalizado após a apresentação de pesquisas que se propuseram estudar a inclusão escolar de alunos com autismo.

Em seguida, no capítulo três, o acesso de alunos com deficiência ao currículo escolar é o principal tema. A partir da afirmação do direito ao aprendizado, previsto na legislação, objetivou-se estudar quais são os caminhos possíveis para alcançá-lo.

No capítulo quatro a metodologia da pesquisa é apresentada. Os resultados são apresentados no capítulo cinco e discutidos em seguida. Por fim, foram apresentadas as considerações finais.

1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Neste capítulo, o autismo será abordado desde sua primeira classificação nosológica até chegar à definição mais recente e hoje utilizada. As características e a sintomatologia serão apresentadas, assim como algumas pesquisas que buscaram explicações para a etiologia do transtorno. Serão expostas as teorias que se propõem a explicar as características comportamentais do autismo e, ao mesmo tempo, que caracterizam as particularidades de seu estilo cognitivo. Por fim, serão descritas as intervenções e as práticas consideradas efetivas na literatura, e que têm sido utilizadas no ensino de habilidades para as pessoas com autismo.

1.1 Transtorno do Espectro Autista: caminho sobre a definição etiológica

O autismo foi classificado, nosologicamente, pela primeira vez em 1943, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner⁵ estudou o caso de 11 crianças que apresentavam sintomatologia comum e que foram diagnosticadas com Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (KANNER, 1943/2012).

As crianças descritas por Kanner apresentavam comportamentos e sintomas semelhantes, como a preferência em manterem-se sozinhas, o isolamento, a incapacidade em manter relações sociais como o esperado para idade, a falta de percepção do que acontece ao seu entorno, o desenvolvimento atípico de linguagem, o atraso na fala ou ausência de intenção comunicativa recíproca e pouca espontaneidade. Kanner também observou a presença de ecolalia⁶, literalidade e tendência em perceber fragmentos em detrimento da percepção do todo. Relatou presença de sensibilidades tátil, alimentar e auditiva, engajamento em manter rotinas e desorganização diante de alterações nos rituais estabelecidos. Observou, ainda, que as crianças eram dotadas de boa potencialidade cognitiva e boa memória (KANNER, 1943/2012).

Kanner (1943/2012) apontou que, diferentemente das patologias infantis descritas até aquele momento, as crianças estudadas por ele não apresentavam um rompimento ou um retrocesso no desenvolvimento social adquirido, mas apresentavam características de desenvolvimento sociais atípicas desde muito pequenas. O psiquiatra destacou, também, a

⁵ Leo Kanner (1894- 1981), nascido na Áustria, mudou-se para os Estados Unidos da América em 1924. Psiquiatra da Universidade de Johns Hopkins, Baltimore, pesquisou e atuou no atendimento psiquiátrico de crianças (DONVAN; DUCKER, 2017).

⁶ Ecolalia pode ser caracterizada como um distúrbio de linguagem, que apresenta repetição da fala do outro de maneira persistente (MERGL; AZONI, 2015).

diferença entre o prognóstico da esquizofrenia infantil e o distúrbio autístico do contato afetivo, atribuindo a este último um desenvolvimento promissor.

No mesmo período, em 1944, Hans Asperger⁷, escreveu sobre crianças nomeadas por ele como “psicopatas autistas”. Ambos utilizaram o termo autismo para descrever uma condição, até então, desconhecida. O termo autismo foi utilizado primeiramente por Bleuler,⁸ para se referir à dificuldade de interação e ao isolamento presente em pacientes psicóticos e esquizofrênicos (STELZER, 2010).

Além de descrever os casos de quatro crianças apresentando suas particularidades de sintomas, que envolviam questões físicas e fenômenos de expressão, Asperger (1943/2015) também descreveu o desempenho destas crianças em testes de inteligência e seus aspectos familiares. Ele sinalizou a presença de sintomas e comportamentos também encontrados nos relatos de Kanner.

As crianças observadas por Asperger apresentavam alterações na relação com o ambiente, dimensão afetiva alterada, hábito de brincarem sozinhas, tinham o olhar distante e alteração na prosódia. Ao avaliar a inteligência e as habilidades pedagógicas, Asperger (1943/2015) apontou para um possível “prodígio mentecapto” e que, apesar da peculiar inteligência, nem todos adquiriam os conteúdos pedagógicos esperados por suas escolas. Asperger denominou essa disparidade como personalidade desarmônica, como destacado no seu texto:

Enquanto o intelecto muitas vezes se encontra acima da média, distúrbios consideráveis se revelam nas camadas profundas da personalidade – na zona pulsional, instintiva – e se expressam igualmente no transtorno de adaptação instintiva à situação a partir de um fracasso diante das exigências da vida comum. (ASPERGER, 1944/2015, p. 714)

O autor destaca que o transtorno básico de seus psicopatas autistas se dá no encontro com as situações cotidianas e que essas crianças devem ser entendidas a partir desse encontro com o ambiente. Asperger (1943/2015) também diferencia a nova categoria, proposta por ele, da esquizofrenia. Ele observou ausência de sinais de delírios e presença de sintomas marcadamente precoces.

As semelhanças entre Kanner e Asperger, como a nacionalidade austríaca, o interesse pelo mesmo perfil de crianças, a utilização do termo autismo, e a época de publicação dos

⁷ Hans Asperger (1906-1980) pediatra austríaco. Dedicou-se ao trabalho com crianças e publicou mais de 300 artigos, em sua maioria, com o tema de seus “psicopatas autistas” (DONVAN; ZUCKER, 2017).

⁸ Eugen Bleuler (1857-1939) psiquiatra suíço.

primeiros estudos, ficaram encobertas por certo tempo. Kanner, residente nos Estados Unidos, publicava em inglês, enquanto Asperger escrevia em alemão. Apenas em 1981, a inglesa Lorna Wing⁹, pesquisadora e mãe de uma criança com autismo, traduziu para o inglês e tornou público o texto de Asperger (GRINKER, 2010).

Foi também Wing, na década de 1970, que propôs a ideia de espectro para referir-se ao autismo. Para a autora, o transtorno não se classificaria como uma linha diagnóstica entre o leve e o grave, com características e sintomas claramente definidos. Tratava-se de uma síndrome mais complexa, em que não era possível identificar com precisão as fronteiras entre as diferentes manifestações dos sintomas (DONVAN; ZUKER, 2017).

Desde sua descoberta nos anos 1940, a história do autismo foi marcada por mudanças de nomenclatura e de critérios diagnósticos. Portanto, a depender do ano de publicação de textos e artigos, variações podem ser encontradas na forma de se referir ao autismo. Essas mudanças podem ser acompanhadas na medida em que são publicados os Manuais Diagnósticos e Estatístico dos Transtorno Mentais (DSM).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) é responsável pela publicação do DSM, utilizado pelos profissionais da área como referência para diagnósticos. O primeiro DSM foi publicado na década de 1950 e o autismo “se encontrava como Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil e não como uma categoria diagnóstica estabelecida a partir de critérios diagnósticos” (SCHMIDT, 2017, p. 222). O mesmo aconteceu na segunda edição do manual, publicada em 1968, quando o autismo não se encontrava como uma classe diagnóstica. O termo aparecia apenas duas vezes: para descrever um dos sintomas da Esquizofrenia do Tipo Infantil e para descrever a forma de pensamento da Personalidade Esquizoide (MAS, 2018).

No DSM III, publicado em 1980, o autismo aparece em uma nova classe de transtornos: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). A criação desse conceito diferenciou o autismo da esquizofrenia, da psicose infantil e dos transtornos específicos do desenvolvimento. O autismo passou a ser considerado como uma forma grave de psicopatia, com surgimento precoce, caracterizado por comprometimento na linguagem e na comunicação, assim como nas habilidades sociais e cognitivas (STELZER, 2010).

Nas publicações anteriores, o autismo era entendido de maneira psicodinâmica, como uma forma de psicose, seguindo os preceitos da psicanálise e não como um transtorno definido.

⁹ Lorna Wing (1928 - 2014) psiquiatra inglesa, atuou por cinquenta anos, de 1960 a 2010, no atendimento a pessoas com autismo. Publicou em 1970 *Autistic Children: A Guide for Parents and Professionals*, primeiro livro que se ocupou em tratar de questões sobre como criar um filho com autismo.

No DSM III, observa-se o distanciamento da abordagem psicanalítica e o início de uma entidade nosográfica para o autismo (SCHMIDT, 2017).

Na edição seguinte, o DSM IV, publicado em 1994, o Transtorno do Autismo aparece na categoria Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), ao lado das subcategorias: Transtorno de Asperger¹⁰, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. O manual descrevia a diferenciação de cada transtorno, porém, na prática, o diagnóstico diferencial entre as subcategorias nem sempre era consistente (SCHMIDT, 2017). Nesta edição, o autismo foi descrito como um transtorno que afeta três áreas do desenvolvimento infantil: comunicação, socialização e comportamento.

Devido à variabilidade sintomatológica e ao desenvolvimento idiossincrático dos indivíduos com autismo, a partir de 2013, com a publicação do DSM-V, passou-se a utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), para se referir ao autismo. O TEA unificou todos os Transtornos Globais do Desenvolvimento citados no DSM-IV, com exceção da Síndrome de Rett¹¹ (APA, 2013).

O mesmo não aconteceu na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, décima versão, (CID-10). Publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a CID-10 classifica o autismo dentro da categoria TGD, e o subdivide em oito quadros: 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 desenvolvimento¹².

Entretanto, a CID em sua 11ª versão, (CID 11),¹³ está em fase de implantação e segue as alterações do DSM-V. No código 6A02, consta o TEA, unindo os diagnósticos anteriores. A diferenciação entre as novas categorias propostas diz respeito à presença ou à ausência de prejuízos na linguagem funcional e/ou deficiência intelectual. Em maio de 2019, a nova versão

¹⁰ O diagnóstico de Síndrome de Asperger foi reconhecido pela Associação Americana de Psiquiatria apenas em 1994, mais de uma década depois do autismo de Kanner (GRINKER, 2010).

¹¹ A etiologia das Síndrome de Rett foi identificada (gene MECP2), o que justificou sua exclusão do Transtorno do Espectro Autista. Além disso, várias características da Síndrome de Rett se apresentam de maneira distinta do autismo (SCHMIDT, 2017).

¹² O diagnóstico de Autismo de Alto funcionamento, é classificado pela CID-10 nessa categoria. O termo Transtorno do Espectro Autista de Alto funcionamento é empregado quando o sujeito apresenta histórico de desenvolvimento inicial compatível com autismo clássico e evoluiu para um quadro de desenvolvimento, que em um corte transversal, sem levar em consideração o histórico de sintomas, simula o diagnóstico de Síndrome de Asperger (CAMARGO; RISPOLI, 2013).

¹³ Disponível em: <<https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>>. Acesso em: 19 maio 2019

da CID foi apresentada na Assembleia Mundial da Saúde e está prevista para entrar em vigor em janeiro de 2022.

Neste trabalho, o autismo será referido como TEA, seguindo a classificação do DSM-V. Como dito anteriormente, foi Wing quem propôs o termo espectro para se referir ao autismo. A classificação deixou de ser por categorias e passou a ser utilizada a ideia de que as características do autismo poderiam ser localizadas ao longo de um *continuum*. Desta forma, passou a ser possível, inclusive, acompanhar a apresentação dessas características ao longo do desenvolvimento dos indivíduos (SCHMIDT, 2017). Por se tratar de um espectro, a amplitude e a gravidade com que os sintomas se apresentam podem variar caso a caso, de acordo com o contexto e oscilar com o tempo. Na sequência, serão apresentados com mais detalhes os sintomas presentes no TEA.

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), o TEA é caracterizado pela presença de *deficits* persistentes na comunicação e na interação social e pela presença de comportamentos e interesses repetitivos e/ou de padrões restritos. Os sintomas devem estar presentes desde o início da infância e devem acarretar em limitações funcionais diante das demandas diárias. O momento em que o prejuízo funcional se apresenta pode variar de acordo com as características do indivíduo e também com a exposição a ambientes.

O DSM-V apresentou os níveis, para o critério de comunicação e interação social, de gravidade do TEA de acordo com o suporte necessário: exigência de apoio (nível 1); exigência de apoio substancial (nível 2); e exigência de apoio muito substancial (nível 3). Os mesmos níveis estão presentes quando se analisa os comportamentos e interesses restritos e repetitivos.

Enquanto algumas pessoas com TEA apresentam *deficits* graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, causando prejuízos relevantes de comunicação, outros podem apresentar sintomas mais brandos do espectro, como dificuldade para iniciar ou manter interações sociais. Desta forma, os *deficits* de linguagem podem variar de ausência total da fala, fala inteligível ou de poucas palavras, passando por pessoas com fala restrita e interação limitada, até a indivíduos que apresentam capacidade de manter uma conversa, embora apresentem falhas na comunicação (APA, 2013). *Deficits* na reciprocidade socioemocional também podem ser observados, pois pessoas com TEA podem apresentar baixa capacidade de interação social e de envolvimento com o outro, e dificuldades em compartilhar emoções e ideias. Pode também ocorrer casos em que as pessoas com TEA apresentam dificuldades mais sutis, no que se refere às capacidades socioemocionais, como compreender regras sociais complexas e perceber ironias. O interesse social pode se apresentar ausente, reduzido ou atípico.

Ainda podem ser observados habilidade de imitação comprometida, baixo contato visual, ou olhar atípico, e ausência de atenção compartilhada.

O comprometimento na comunicação não verbal é um importante sinal de alerta para uma possível identificação precoce de atraso no desenvolvimento ou risco de autismo (BOSA, 2002). A ausência de atenção compartilhada no desenvolvimento de bebês também é um fator relevante e que merece atenção.

Os aspectos acima apresentados, referentes aos *deficits* na comunicação e na socialização, podem trazer consequências para o aprendizado, principalmente àquele decorrente de interação e jogos sociais (APA, 2013).

Outro critério diagnóstico adotado pelo DSM-V diz respeito às alterações comportamentais, que também oscilam de caso a caso. Autistas podem apresentar comportamentos ou interesses restritivos/repetitivos que interferem acentuadamente nas atividades diárias, em todas as esferas, como também apresentar comportamentos ou interesses restritivos/repetitivos que causam interferências mais brandas ou que acontecem apenas em determinado contexto (APA, 2013).

A rigidez com rotinas, a adesão excessiva à determinada prática e a criação de rituais também podem estar presentes. Em consequência disto, pessoas com TEA podem apresentar dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar mudanças, podendo causar impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média (APA, 2013). É comum encontrar nas pessoas com TEA estereotípias motoras, uso repetitivo de objetos, interesses altamente limitados e fixos.

Alterações sensoriais também estão presentes em 69% a 80% dos indivíduos com o diagnóstico (CAMINHA; LAMPREIA, 2012). A resposta a estímulos sensoriais varia entre a hipo ou hiperreativa, ocasionando respostas extremadas ou ausência de respostas diante de sons, texturas, cheiros ou o conjunto desses.

Ainda de acordo com o manual, muitos indivíduos com TEA podem apresentar *deficit* intelectual e/ou de linguagem e mesmo aqueles com inteligência média ou alta apresentam perfil irregular de capacidades. Dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética) são comuns, assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação (APA, 2013).

1.2 O Transtorno do Espectro Autista e os estudos sobre sua etiologia

A complexidade do autismo não se restringe apenas à variabilidade dos sintomas. Como será apresentado a seguir, a busca sobre uma resposta para a etiologia do autismo também é heterogênea. Fadda e Cury (2016) realizaram uma pesquisa bibliográfica e relacionaram os trabalhos encontrados e as causas do autismo a quatro paradigmas: o paradigma biológico genético, o paradigma relacional, o paradigma ambiental e o paradigma da neurodiversidade.

As autoras incluíram os estudos de Kanner e Asperger na categoria que relaciona o autismo às causas biológicas. O primeiro autor destacou a inabilidade inata de seus pacientes e o segundo, dedicou-se a estudos de famílias com membros diagnosticados com autismo. Pesquisas que envolvem estudos comparativos de irmãos idênticos e fraternos ocorrem desde 1968. Estudos envolvendo a carga genética de irmãos, de gêmeos, meio irmãos e primos com o diagnóstico de autismo apontaram para uma concordância de genes de 50%. A outra metade, onde não havia semelhança, foi atribuída ser resultante de fatores ambientais não identificados (FADDA; CURY, 2016).

Um estudo recente, com uma amostra de mais de 5 mil famílias, sendo compostas por uma criança com autismo e pelo menos um irmão adicional, irmão ou meio irmão, pesquisou a incidência de TEA comparativamente entre eles. O estudo constatou que a incidência de autismo nos irmãos com mesmo pai e mesma mãe é duas vezes maior do que em irmãos com apenas um progenitor em comum (CONSTANTINO *et al.*, 2013), evidenciando carga genética na transmissão do TEA.

Ainda na categoria do paradigma biológico, alguns estudos, como os de Caminha e Lampreia (2012), Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) e Rizzolatti e Fabbri-Destro (2009) apontam para alterações no sistema nervoso central. Esses autores, mostram que estas alterações no sistema nervoso implicam em variações em algumas áreas do desenvolvimento: no processamento sensorial; no processamento e na elaboração simbólica; e no desenvolvimento de habilidades de imitação.

Caminha e Lampreia (2012) fizeram um levantamento bibliográfico em artigos e biografias de pessoas com autismo para identificar a relação do TEA com alterações no processamento sensorial. Exemplificaram citando um estudo que indica que o cérebro das pessoas com autismo não atua na organização de estímulos externos de forma significativa (HATCH-RASMUSSEN, 1995 *apud* CAMINHA; LAMPREIA, 2012) e outro estudo que estabelece a ligação entre lesões cerebrais, que ocasionam alterações na percepção de estímulos, aos problemas comportamentais (DELACATO, 1974; DOMAN, 1986 *apud* CAMINHA;

LAMPREIA, 2012). Apesar destas e de outras pesquisas que procuraram explicar o autismo a partir da perspectiva sensorial, nenhuma dessas hipóteses consegue fazê-lo em toda sua complexidade. De acordo com Caminha e Lampreia (2012), tais pesquisas caminharam e contribuíram principalmente no sentido de concordarem que as alterações sensoriais presentes no autismo apresentam relação direta com a tríade sintomatológica¹⁴.

As alterações cerebrais apresentadas por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) dizem respeito à deficiência ou à inexistência, nas pessoas com autismo, da capacidade em atribuir estados mentais a terceiros. O trabalho destes autores será retomado mais adiante, quando serão discutidas as teorias cognitivas no TEA. Já Rizzolatti e Fabbri-Destro (2009) relacionaram os sintomas de socialização e de comunicação do autismo ao sistema de neurônios espelho. Segundo estes autores, no autismo, durante a observação da ação de um terceiro, os neurônios espelho permanecem silenciosos, o que determina que as crianças com este diagnóstico apresentam um *deficit* na organização encadeada de atos motores a partir da observação da ação, ou seja, apresentam dificuldades de imitação.

Na categoria do paradigma relacional, elaborada por Fadda e Cury (2016), são encontrados autores predominantemente psicanalistas e que entendem o autismo como uma desordem psicológica na relação entre mãe e filho. Kanner também aparece como um dos autores que classificam a etiologia do autismo no paradigma relacional, por atribuir aos pais das crianças com autismo características como “distantes e frios”. A ambiguidade etiológica presente no artigo inaugural de Kanner também foi citada por Lopes (2016).

No seu terceiro artigo, publicado em 1949, Kanner deixa mais claro a atribuição do autismo à figura materna, dizendo que essas crianças buscavam a solidão para evitar o contato frio e distante vivido no ambiente doméstico (KANNER; 1949 *apud* DONVAN; ZUCKER, 2017).

Entretanto, tal atribuição ganhou notoriedade e proporção pela voz de Bruno Bettelheim, que em 1967 publicou o livro *Fortaleza Vazia*, difundindo a teoria da “mãe geladeira”. Para Fadda e Cury (2016) a publicação do referente livro representa o marco inicial do paradigma relacional, que culpabilizou e responsabilizou os pais dessas crianças pela etiologia do autismo por muito anos. Kanner, por sua vez, foi a público em 1969 e declarou isenção aos pais no que se refere à causa do autismo (DONVAN; ZUCKER, 2017).

¹⁴ Refere-se à tríade sintomatológica descrita no DSM-IV. Nessa edição do manual, o autismo foi caracterizado pelo comprometimento em três áreas do desenvolvimento: socialização, comunicação e comportamento.

O paradigma ambiental, terceira categoria criada por Fadda e Cury (2016), teve seu marco inicial quando Wakefield *et al.* (1998) publicaram a teoria de que a vacina tríplice (sarampo, caxumba e rubéola) ocasionavam autismo. Em decorrência dessa publicação, várias famílias, nos EUA, optaram em não vacinar seus filhos e outras, embasadas nesta teoria, processaram o Estado alegando que o autismo de suas crianças aconteceu após a vacinação. Porém, 12 anos depois, em 2010, após a comprovação de fraude na pesquisa de Wakefield, a revista responsável pela publicação se retratou com a população e o pesquisador perdeu sua licença médica (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Para Fadda e Cury (2016), atualmente, as pesquisas que atribuem fatores ambientais à causa do autismo podem variar em função: de contato com agentes infecciosos; contato com agentes químicos e também por decorrência de agentes associativos. Exemplos são rubéola infecciosa, exposição à poluição atmosférica e idade avançada dos pais. É importante ressaltar que:

A comunidade científica que propôs o **paradigma ambiental** vê o autismo como uma lesão neurológica causada pela exposição a agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Nesse terceiro paradigma, a gravidade das características autistas depende da duração e intensidade de exposição aos fatores de risco. Entretanto, os pesquisadores estão de acordo em que não existe um único agente ambiental responsável pelo autismo, e que deve haver, concomitantemente, uma predisposição genética na criança (FADDA; CURY, 2016. p. 419 grifo dos autores).

Ao considerar que a etiologia do autismo não é totalmente explicada apenas por um único fator ambiental, a complexidade que abrange as causas do autismo fica mais uma vez evidenciada. Há uma tendência atual em desconsiderar como agente causador do autismo fatores puramente ambientais ou exclusivamente genéticos; as pesquisas atuais têm buscado respostas para a etiologia do transtorno considerando a combinação complexa entre estes fatores (SCHMIDT, 2017).

Completando os quatro paradigmas propostos por Fadda e Cury (2016), encontra-se o conceito de neurodiversidade. Para Donvan e Zucker (2017), o paradigma da neurodiversidade teve início com o discurso e o movimento de Jim Sinclair em 1993. Diagnosticado com autismo, Sinclair trazia à tona elementos como o “não chorem por nós”, e críticas sobre os tratamentos e as teorias que pretendiam normalizar ou curar o autismo.

A neurodiversidade entende o autismo como uma característica de identidade, uma das inúmeras variações encontradas nos seres humanos e que, portanto, não precisa de tratamento; necessita de respeito (FADDA; CURY, 2016). E é justamente nesse sentido que entra o movimento composto principalmente por pais e familiares que discordam dessa perspectiva.

Eles alertam sobre a gravidade com que os sintomas podem se apresentar e sobre a necessidade de tratamentos que propõem a diminuição destes sintomas. Encaram, portanto, o autismo como doença,¹⁵ principalmente para ter acesso a direitos, dentre eles o tratamento adequado (FADDA; CURY, 2016).

Os paradigmas propostos por Fadda e Cury trazem um bom panorama acerca dos estudos já publicados sobre a etiologia do autismo. Como exposto pelos autores, o TEA é permeado por várias perguntas e respostas, mas ainda não foi explicado ou entendido em toda a sua complexidade.

Até o momento, foram abordadas a complexidade e a variabilidade de formas com que o autismo pode se apresentar, partindo do histórico, caminhando pelos sintomas e apresentando teorias sobre etiologia. A seguir, serão apresentados modelos cognitivos no TEA, a fim de aproximar de um dos aspectos que nos interessa nessa pesquisa: o aluno com autismo.

1.3 Características de aprendizagem no Transtorno do Espectro Autista

Como citado anteriormente, as pessoas com autismo apresentam alterações comportamentais, sociais e de linguagem que podem afetar, em diferentes níveis, várias áreas do desenvolvimento. Estudos levantaram características e dificuldades desses indivíduos que podem influenciar no sucesso ou no fracasso no aprendizado de habilidades acadêmicas e apontam para caminhos que podem favorecer o aprendizado dessa população. Tais caminhos variam de acordo com o referencial teórico utilizado, que, apesar de identificarem as mesmas dificuldades, as interpretam de maneira distinta.

De acordo com Cruz, Camargos Júnior e Facchin (2013), é possível relacionar o sintoma comportamental presente na criança com TEA a alguma alteração cognitiva responsável por ele. Para esses autores, o *deficit* na Teoria da Mente, a Fraca Coerência Central (FCC) e o *deficit* de Funções Executivas são os principais modelos cognitivos capazes de explicar parte dos sintomas.

A Teoria da Mente (ToM), sigla para o termo em inglês *Theory of Mind*, é definida como a capacidade de atribuir estados mentais a si e a outras pessoas (BARON-COHEN, LESLIE; FRITH, 1985). As pessoas com autismo apresentam dificuldades em interpretar ou inferir o que uma pessoa estaria pensando ou sentindo a partir da observação de uma cena. Ou seja, diante de uma pessoa correndo nos corredores de um hospital, com expressões faciais de

¹⁵ Termo utilizado pelos autores (FADDA; CURY, 2016)

medo, as pessoas com TEA podem apresentar dificuldades em interpretar ou supor o que poderia estar acontecendo com aquela pessoa. A ToM é o processo cognitivo capaz de realizar essa “leitura de mentes” (CRUZ, CAMARGOS JÚNIOR; FACCHIN, 2013).

Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) criaram um experimento para verificar a presença dessa habilidade em crianças com TEA. Selecionaram participantes com síndrome de Down, com autismo (sem atraso cognitivo associado) e crianças com desenvolvimento típico. Apresentaram uma mesma cena para todos os sujeitos e fizeram perguntas controle para registrar a compreensão deles sobre a história. Na cena, havia duas personagens Sally e Anne. Sally colocou uma bolinha de gude no seu cesto e em seguida, saiu de cena. Anne transferiu o objeto para o seu próprio cesto. Com o retorno de Sally à cena, a pergunta-chave era feita aos sujeitos “onde Sally vai procurar a bola?”. As crianças com autismo (80%) responderam que a personagem vai buscar a bola no cesto de Anne e não no lugar em que a personagem a viu pela última vez.

A maior parte das crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico respondeu corretamente à pergunta, 86 e 85% respectivamente, e conseguiram atribuir qual seria a crença de Sally, mesmo essa sendo diferente da realidade. Ou seja, os autores descobriram que a maior parte das crianças com autismo não conseguiu diferir entre a sua crença e a crença da personagem. Com esse experimento, Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) concluíram que as pessoas com autismo apresentam falhas na teoria da mente e que isso explica tanto as questões ligadas ao desempenho social quanto à ausência de brincadeiras de faz de conta. E, ainda, estabelecem a não relação entre falha na ToM e desempenho cognitivo.

Outras habilidades ligadas a ToM foram exemplificadas por Cruz, Camargos Júnior e Facchin (2013), como: identificação de emoções por meio de expressões faciais e análise de comportamentos e interpretações de situações sociais, todas essas com chances de estarem comprometidas em sujeitos com TEA. Desta maneira, algumas crianças com TEA podem apresentar dificuldades em interpretar, por exemplo, quando um adulto está punindo seu comportamento por meio de expressão facial de raiva ou desaprovação. E também, de maneira mais complexa e sutil, podem apresentar dificuldades em prever qual seria a reação de um adulto frente à emissão de um determinado comportamento. Os *deficits* na Teoria da Mente estão relacionados ao autismo, independentemente da idade ou do nível de inteligência e podem influenciar na interação social e na comunicação (CRUZ; CAMARGOS JÚNIOR; FACCHIN, 2013). Alunos com autismo podem apresentar dificuldades em compreender regras sociais subentendidas, dificuldades em interpretar como e quando participar de determinada atividade na escola. Além disso, podem apresentar dificuldades de identificar o que a professora disse

além do sentido literal, ou seja, dificuldades em perceber e interpretar metáforas, ironias e outras figuras de linguagem.

Outro modelo cognitivo ligado ao autismo é a Teoria da Fraca Coerência Central (FCC) publicado por Frith há três décadas, em 1989. O modelo refere-se a maneira como as pessoas processam ou integram as informações e que, no caso das pessoas com TEA, pode ocorrer do particular para o global, enquanto nas demais pessoas se dá de maneira inversa. As pessoas com TEA perdem o sentido global ao desviarem o processamento para detalhes, como consequência elas possuem uma fraca coerência central. Isso pode ocorrer tanto no processamento visual quanto no processamento verbal, repercutindo na maneira como compreendem e executam atividades escolares. Alunos com TEA podem perceber parte da mensagem ou parte de um texto e apresentarem dificuldades em captar a mensagem como um todo. O mesmo pode ocorrer com interpretação de figuras. A presença de FCC pode influenciar em várias situações na vida dessas pessoas, como *deficit* na linguagem, na compreensão de textos lidos, na elaboração de textos escritos, na matemática, dentre outros (CRUZ; CAMARGOS JÚNIOR; FACCHIN, 2013).

Por outro lado, Temple Grandin, autista americana e autora do livro *O Cérebro Autista* (GRANDIN; PANEK, 2015) afirma que as características do processamento visual de pessoas com autismo podem favorecer a execução de determinadas atividades, como, por exemplo, encontrar dentro de uma sequência de objetos aqueles que estão fora do padrão. É interessante lembrar que essa habilidade de focar no detalhe é imprescindível para várias profissões, e que essa característica pode ser interpretada como uma habilidade e não como um *deficit*. A pesquisa de Dawson *et al.* (2007) corrobora com o pensamento de Grandin e Panek (2015).

Dawson *et al.* (2007) descobriram que os resultados do coeficiente de inteligência das pessoas com autismo variavam de acordo com o tipo de teste utilizado. Foi percebido que os sujeitos com TEA pontuavam bem em testes que exigiam habilidade visual, enquanto apresentavam baixo desempenho em testes que dependiam da capacidade social de adquirir habilidades. Os pesquisadores ainda afirmaram que a inteligência das pessoas com TEA vem sendo subestimada.

Outro modelo cognitivo que pode ser encontrado em pessoas com autismo é o chamado *deficit* nas funções executivas. As Funções Executivas (FE) permitem que o comportamento seja regulado e organizado a fim de adaptar-se em um ambiente mutável e cheio de estímulos. Para que isso ocorra, o organismo deve recorrer a habilidades como inibição, planejamento, flexibilidade cognitiva, fluência verbal e memória de trabalho (CZERMAINSKI; BOSA;

SALLES, 2013). Tais habilidades estão ligadas a inúmeras capacidades que serão brevemente descritas a seguir, com referência nas autoras Czermainski, Bosa e Salles (2013).

A inibição possibilita que o indivíduo impeça respostas a estímulos distratores, assim como possibilita que uma resposta em curso seja interrompida. Ou seja, tem como função focar a atenção seletivamente, a fim de ignorar os estímulos paralelos que possam inibir ou paralisar a execução de uma dada tarefa. A habilidade de planejar envolve elementos complexos, objetivando a conclusão de uma tarefa proposta. Para isto, o indivíduo deve planejar uma sequência de ações, avaliar, atualizar e monitorar sua eficiência. Já a flexibilidade cognitiva, também reconhecida como flexibilidade mental, permite que o indivíduo, a partir de mudanças no ambiente, flexibilize o pensamento e as ações. Algo similar acontece com capacidade de emitir ou inibir comportamentos verbais e não verbais, dependendo do contexto que está inserido, e é, justamente esta a função de fluência verbal. Por fim, a memória de trabalho refere-se à habilidade de manipular vários elementos simultaneamente, armazenando informações temporárias, a fim de resolver uma situação presente.

Czermainski, Bosa e Salles (2013) fizeram um levantamento bibliográfico sobre o tema TEA e Funções executivas. Concluíram que as habilidades cognitivas listadas acima encontram-se frequentemente comprometidas nas crianças com TEA. Portanto, alunos com TEA podem apresentar dificuldades em planejar a execução de alguma tarefa solicitada; em apresentar repertório comportamental eficaz diante de mudanças de rotina; e em manter o foco de atenção em um ambiente com muitos estímulos. Para Cruz, Camargos Júnior e Facchin (2013), a intervenção clínica, baseada no ensino de estratégias em lidar com essas situações, é, além de possível, eficaz.

Estudos relacionam as disfunções executivas a processos cognitivos e comportamentais presentes no autismo. Bosa (2002) evidencia a relação entre o *deficit* das funções executivas e a rigidez comportamental presente no TEA, como estereotípias, inflexibilidade diante de mudança de rotina e interesses restritos. Porém, ainda neste trabalho, Bosa (2002) indica a necessidade da manutenção de pesquisas, com novos delineamentos, para avançarem ainda mais no entendimento da relação entre funções executivas e TEA, principalmente pela presente por terem encontrado algumas divergências entre os estudos.

1.4 Intervenções e estratégias efetivas de ensino para pessoas com TEA

Do mesmo modo que pesquisas se interessaram em investigar os modelos cognitivos, a fim de conhecer mais sobre o autismo, outros pesquisadores se debruçaram em avaliar os efeitos

de intervenção na população autista. Dentre estas pesquisas, destacam-se aquelas que apresentaram efeito comprovado: ABA, Práticas Baseadas em Evidência e o programa TEACCH.

A Intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicada a pessoas com autismo já teve seus efeitos comprovadas por meio de vários estudos (GOMES *et al.*, 2017; LOVAAS, 1987; SCHOEN, 2003; VISMARA; ROGERS, 2010).

Para Donvan e Zucker (2017), o estudo de Lovaas é um marco de referência para o autismo. Lovaas publicou um artigo em 1987 e comprovou o efeito da intervenção da análise do comportamento aplicada ao comparar três grupos compostos por crianças com autismo, que receberam diferentes programas de intervenção. O primeiro grupo, com 19 crianças, recebeu intervenção comportamental, individual e intensiva, 40 horas semanais, por dois anos. O segundo grupo, recebeu no máximo 10h de intervenção comportamental semanal e o terceiro não recebeu intervenção comportamental. 47% do grupo de intervenção intensiva tiveram resultados expressivos no desempenho de Q.I.; enquanto os outros dois grupos, utilizados como controle quase não apresentaram mudanças no desempenho de Q.I. Lovaas (1987) concluiu que variáveis importantes para o efeito da intervenção nessas crianças são: carga horária intensiva, acompanhamento individual e intervenção baseada na análise do comportamento aplicada.

No Brasil, o estudo de Gomes *et al.* (2017) pretendeu analisar o desenvolvimento de nove crianças com autismo, com idade entre um ano e três meses e dois anos e 11 meses, após um ano de intervenção comportamental intensiva. A intervenção foi realizada por meio de cuidadores, capacitados por um centro especializado. Os resultados demonstraram ganhos no desenvolvimento de todos os participantes, apesar de graus diferentes.

Para Camargo e Rispoli (2013), a ABA pretende promover o ensino de habilidades sociais, de comunicação ou de comportamentos adaptativos, e também atuar na redução de sintomas do espectro.

Características gerais de uma intervenção baseada na ABA tipicamente envolvem identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados (por exemplo, comunicação com pais e professores, interação social com pares, etc.), seguido por métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para, explicitamente, delinear uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas. (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 641).

Dois manuais, o *Ensino de habilidades básicas a pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva* de Gomes e Silveira (2017) e *Passo a Passo, Seu Caminho – Guia Curricular Para Ensino de Habilidades Básicas* de Windholz (1988/2016)

publicados no Brasil, propuseram o ensino de habilidades a aprendizes com atraso no desenvolvimento, referenciados na análise do comportamento aplicada. A seguir, serão descritas características de planejamento, organização e percurso de ensino de habilidades propostas por esses manuais.

Para a elaboração da intervenção Windholz (1988/2016) propõe, após o levantamento de linha de base¹⁶ sobre as habilidades atuais do aprendiz e seu devido registro, a elaboração de um currículo de ensino. O livro apresenta uma lista de 18 programas que devem ser eleitos, de acordo com a especificidade de cada caso, para a composição de um currículo de intervenção. Neste manual, o currículo é definido como “um documento que especifica em detalhe a sequência de comportamentos que a criança deve adquirir para obter proficiência em várias áreas do desenvolvimento” (WINDHOLZ, 1988/2016, p.18)

As funções do guia são: organizar a intervenção a partir do levantamento das especificidades do aluno, organizando a aquisição de comportamentos por áreas de desenvolvimento. O guia propõe atuação em quatro grandes áreas: atuar na interação com o ambiente, com as pessoas, com os objetos, com os lugares; aquisição de comportamentos ligados à comunicação, aos comportamentos precursores da linguagem, aos comportamentos básicos de comunicação, à compreensão e à expressão verbal, à comunicação gestual; ensino de habilidades de manuseio de objetos de forma funcional, de acordo com a exigência do ambiente; e ensino de habilidades de Atividade de Vida Diária (AVD).

Além de propor os programas de intervenção, dividido em áreas, e de promover que o aplicador organize a intervenção de maneira diversificada e organizada, o manual traz orientações e modelos de como o terapeuta deve registrar o desempenho do aluno. Esses mesmos registros servem como instrumentos para a verificação da eficácia da intervenção e do progresso do aluno quando analisado comparativamente ao longo da intervenção.

Dentro de cada área, o primeiro passo descrito no manual é o de seleção do comportamento alvo, ou seja, aquele que deverá ser ensinado. Para selecioná-lo, o educador deve estar atento às habilidades que já deverão ser adquiridas e consolidadas pelo aprendiz. Dentro de uma mesma área, podem haver vários comportamentos a serem trabalhados, e o levantamento e o registro da linha de base orientarão quais serão os primeiros comportamentos a serem ensinados.

Após a seleção dos comportamentos-alvo são iniciados os treinos. O treino é dividido em: aquecimento, procedimento, consequência e registro. No registro, é possível anotar qual

¹⁶ Mensuração do comportamento na ausência (ou seja, antes ou depois) de um tratamento ou programa de intervenção (MARTIN; PEAR, 2009, p. 491)

foi o desempenho do aluno, se ele realizou sem ajuda a atividade proposta, se realizou com ajuda (física total, física parcial, dica física, dica verbal) ou se recusou. Além dessas, é registrado se a resposta foi correta ou incorreta. No manual é descrito o critério de aprendizagem para cada comportamento alvo, sendo que, em sua maioria, o critério é o de 80% de acerto, em um intervalo de tempo definido. Após o aprendizado da habilidade ensinada, este comportamento pode ser colocado em manutenção e o terapeuta deve eleger qual será o próximo comportamento-alvo.

Já no livro *Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva*, são descritos 28 programas de ensino, divididos em cinco áreas: habilidades de atenção, imitação, linguagem receptiva, linguagem expressiva e habilidades pré-acadêmicas (GOMES; SILVEIRA, 2016).

Todos os programas foram classificados quanto ao nível de dificuldade de ensino, de habilidades fáceis, moderadas e difíceis de serem ensinadas. A orientação é que o educador inicie pelas habilidades mais fáceis, caminhando para as moderadas até chegar nas difíceis. Além dessa orientação, os programas foram organizados em uma rota de introdução dos programas de ensino que respeita as habilidades requisitos para o início de cada programa.

Para cada programa são descritos a definição, o procedimento, os protocolos utilizados e o critério de aprendizagem. O manual apresenta quatro tipos de protocolos, instrumentos que, quando utilizados corretamente, auxiliam na verificação da aprendizagem e atuam na organização da intervenção (GOMES; SILVEIRA, 2016).

Em ambos os manuais, estratégias de intervenções comportamentais como reforço positivo e negativo, modelagem e extinção são descritas e apontadas como fundamentais no ensino de habilidades. Esses mesmos conceitos, além de outros, são encontrados nas Práticas Baseadas em Evidência (PBE).

As PBEs, relacionadas ao campo da psicologia, começaram a ser relatadas nos anos 1990, quando a Associação Americana de Psicologia estabeleceu critérios para identificar a eficácia ou ineficácia de práticas interventivas. Dois centros americanos, o *National Autism Center* (NAC) e o *National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder* (NPDC) realizaram estudos a fim de listar as PBE no tratamento de autismo.

O NAC é uma instituição, sem fins lucrativos, que tem como objetivo a divulgação de informações baseadas em evidência para o tratamento de pessoas com autismo. Em 2009, ele publicou um estudo de meta-análise e identificou 11 intervenções que podem ser aplicadas a fim de obter e melhorar o desempenho acadêmico de alunos com autismo em escolas regulares. São elas:

1 - *Antecedent Package* – Programa Antecedente

Trata-se de uma intervenção em que o ambiente é modificado a fim de prevenir que determinado comportamento ocorra. Essa intervenção também propicia, após a mudança no ambiente, o aumento da frequência de comportamentos esperados/adequados. Várias ações interventivas se enquadram no programa antecedente como: ofertar oportunidade de escolha; uso de pistas e sugestões; interrupção de cadeia de comportamento; manipulação de estímulo (NAC, 2009).

2 - *Behavior Package* – Programa Comportamental –

As intervenções e as ações incluídas nesse programa são baseadas em Análise Experimental do Comportamento¹⁷. A análise funcional do comportamento é uma estratégia utilizada nesse programa e que possibilita uma variedade de intervenções. A análise funcional do comportamento busca identificar relações funcionais entre o indivíduo (comportamento) e o ambiente (estímulo antecedente e consequência), a fim de localizar o papel das consequências na aprendizagem e manutenção de um comportamento (MOREIRA; MEDEIROS, 2007). A partir da análise funcional, podem ser utilizadas estratégias como: mapeamento de contingências, estratégias de reforço, reforço diferencial, mapeamento de comportamentos de fuga e esquiva, ensino por tentativas discretas, aproximação sucessiva, modelagem, análise de tarefas (fragmentar tarefas longas em pequenas etapas), dentre outras.

3 - *Comprehensive Behavioral Treatment for Young Children* – Programa comportamental para crianças pequenas

A intervenção precoce, realizada nos primeiros anos da infância, quando eficiente, proporciona maior probabilidade de ganhos em habilidades sociocomunicativas, pré-acadêmicas e acadêmicas (NAC, 2009). Os tratamentos desenvolvidos nesse programa seguem as seguintes características: intervenção intensiva, fundamentada na Análise Aplicada do Comportamento; prestação de serviço em vários contextos (casa, escola, terapias); atendimento individualizado (um professor para um aluno); planejamento por meio de um currículo ou Plano de Desenvolvimento Individual (NAC, 2009).

¹⁷ A Análise do Comportamento é composta por três pilares relevantes e interdependentes: Análise do Comportamento Aplicada, Behaviorismo Radical e Análise Experimental do Comportamento (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018).

4 - *Joint Attention Intervention* – Intervenção de atenção conjunta

O objetivo nesta intervenção é o ensino de atenção compartilhada, ou seja, adquirir a habilidade de desenvolver a atenção conjunta com outra pessoa. Essa habilidade consiste em quando duas pessoas mantêm concentração em um objeto ou ação, e simultaneamente, compartilham a atenção entre si (NAC, 2009).

Trata-se de uma habilidade importante para aquisição de outras mais complexas ligadas a socialização e comunicação (BOSA, 2002).

Ao ensinar a habilidade de atenção compartilhada, o educador deve eleger se vai atuar no ensino da correspondência da atenção compartilhada por um adulto, ou se vai ensinar a iniciar uma interação compartilhada (NAC, 2009).

5 - *Modeling* – Modelagem

De acordo com a NAC (2009), esse programa pretende ensinar habilidades mostrando ao aprendiz como se faz, e pode ser utilizado de inúmeras maneiras. Ao ensinar, o modelo pode ser oferecido por um adulto, por pares ou também por meio de vídeos.

O procedimento e as etapas de aprendizagem por meio da modelagem foram descritas por Teixeira e Emerich-Geraldo (2018). O primeiro passo é o de estabelecer o comportamento-alvo, em seguida são identificados os comportamentos para aproximações sucessivas. O procedimento continua com a identificação de elementos reforçadores para o aprendiz e, por fim, o processo de modelagem é iniciado, utilizando o reforçamento diferencial. O termo “aproximações sucessivas” indica que um determinado comportamento-alvo pode ser aprendido por meio de uma escala de transição que caminha progressivamente. Inicialmente, quando o aprendiz ainda não entrou em contato com o processo de modelagem, suas respostas tendem a zero (linha de base), em seguida, após o início do reforçamento diferencial, as respostas emitidas vão se aproximando gradualmente do comportamento-alvo.

A aplicação desse procedimento em crianças pequenas com TEA pode auxiliar na melhora de indicadores de habilidades sociais e comunicativas, padrões comportamentais e habilidades de aprendizagem em diversos ambientes como escola, família e outros contextos sociais (TEIXEIRA; EMERICH-GERALDO, 2018)

6 - *Naturalistic Teaching Strategies* – Estratégias Naturalísticas de Ensino

Consiste numa estratégia que tem o objetivo de ensinar habilidades o mais próximo possível do ambiente natural. Essa intervenção leva em consideração que as pessoas com

autismo não só apresentam atraso ou dificuldades em adquirir habilidades, como também apresentam questões em relação a generalização.

De acordo com a NAC (2009) a generalização é a capacidade de executar uma mesma habilidade em ambientes, situações e na presença de pessoas diferentes. A generalização pode ser ensinada, desde o início, quando o treino de habilidades acontece em ambiente naturalístico ou pode ser ensinada, primeiramente, em ambiente controlado e, posteriormente, apresentando uma variação de estímulos, como a mudança de ambiente e de educador.

7 - *Peer Training Package* – Programa de Treinamento por pares

Neste programa, o objetivo é treinar tanto a criança com autismo quanto a criança com desenvolvimento típico, para que ambas aprendam a responder umas às outras, ampliando e repertório de habilidades sociais.

Os pares exercem o papel de agentes de intervenção, atuando como modelo de comportamentos e mediadores da aprendizagem para os colegas. As crianças que recebem tal mediação, por sua vez, são estimuladas a desenvolver e a incrementar seu repertório de habilidades tanto sociais quanto acadêmicas (RAMOS *et al.*, 2018)

Inicialmente, o ensino ocorre na presença de um adulto e, ao final, espera-se que as crianças sejam capazes de responderem, sem intermédio de um adulto. Outros ganhos ao implementar a mediação por pares, segundo Ramos *et al.* (2018), são o aumento da permanência das crianças na atividade (com e sem autismo) e a oportunidade de distanciamento do professor.

8 - *Pivotal Response Treatment* – Tratamento de Resposta Pivotal

A intervenção de resposta pivotal, fundamentado na Análise Aplicada do Comportamento, tem como objetivo o ensino, também em ambiente naturalístico, de habilidades comportamentais centrais que refletem em ganhos em várias áreas (NAC, 2009). Investe no autogerenciamento, na comunicação e na socialização, no engajamento e na resposta a múltiplas sugestões.

9 - *Schedules* – Rotina

Ambientes previsíveis com rotina e pistas do que virá a acontecer são favoráveis para o desempenho das pessoas com autismo. O objetivo dessa intervenção é planejar atividades e eventos diários, semanais, mensais, para promover a independência e possibilitar que o indivíduo com TEA se prepare para o que está por vir e se organize em relação ao tempo (NAC, 2009). A rotina pode ser feita com imagens, fotos ou palavras e também com o uso das palavras

“antes e depois”. Tal medida auxilia na transição de uma atividade para outra e pode ser utilizada como esquema de reforço: primeiro uma atividade acadêmica (desinteressante para o aluno) e depois uma atividade prazerosa.

10 - *Self-management* – Autogestão

Tem o objetivo de aumentar a independência e a autonomia, a estratégia de autogestão e a habilidade de se programar, organizar e planejar uma ação. O objetivo é que, ao final do treinamento, o indivíduo com TEA seja capaz de buscar seus próprios reforçadores, monitorar seu desempenho e perceber o término da atividade.

A autogestão ainda promove conscientização do próprio comportamento e senso de responsabilidade (NAC, 2009).

11 - *Story-based Intervention Package* – Programa de Intervenção Baseado em Histórias

A intervenção baseada em história é utilizada para elucidar comportamentos-alvo e situações onde ocorrem. Tratam-se de narrativas que devem incluir informações como “quem”, “o que”, “quando”, “onde” e são utilizadas para criar reflexões no indivíduo com autismo sobre adequação do comportamento, da tomada de decisão e perceber mudanças de perspectiva. (NAC, 2009).

O *National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder* (NPDC) identificou 24 práticas baseadas em evidência para o tratamento de pessoas com autismo (NPDC, 2016). É possível relacionar as semelhanças entre as práticas listadas pelo NPDC e pelo NAC. Grande parte das práticas listadas pelo NPDC estabelecem relação com as 11 práticas listadas pelo NAC, não havendo necessidade, portanto, de citá-las aqui.

Um método também já conhecido e reconhecido pela literatura a respeito da efetividade no ensino de alunos com autismo é o TEACCH. Diferentemente das práticas baseadas em evidência, o método TEACCH é um modelo mais abrangente de intervenção, enquanto as PBEs são intervenções focais (NPDC, 2016).

O programa TEACCH teve seu início em 1966, liderado por Eric Schopler, na Carolina do Norte, Estados Unidos. Fundamentado teoricamente no Behaviorismo e na Psicolinguística, utiliza recursos como reforçadores, descrição de comportamentos e estratégias de comunicação, proporcionando interação entre o pensamento e a linguagem (KWEE *et al.* 2009).

Tem como fundamento o ensino estruturado que leva em consideração as características, os *deficits* e as potencialidades das pessoas com autismo (MESIBOV; SHEA, 2009). São elas:

- 1- Preferência e maior receptividade do processamento visual de informações (em detrimento do processamento auditivo);
- 2- Foco em detalhes;
- 3- Variabilidade na atenção. Indivíduos com dificuldades em concentração e outros com hiperfoco;
- 4- Alterações de linguagem, principalmente no uso social da linguagem;
- 5- Dificuldades em perceber a administração do tempo. Problemas em perceber o início, fim e duração de uma atividade;
- 6- Tendência a seguir rotina;
- 7- Interesses e engajamento em estímulos restritos;
- 8- Alterações sensoriais.

Além de considerar tais características, o ensino estruturado também leva em consideração alguns elementos na configuração e na organização do ambiente ao propor atividades. Durante a execução de atividades, o ambiente é organizado de maneira a favorecer a compreensão do aluno. Recursos visuais são explorados, levando em consideração os pontos fortes dos indivíduos, assim como seus interesses são incorporados às tarefas. A informação visual é explorada na organização do ambiente, na disposição dos móveis para favorecer a concentração, como também na organização da rotina, coletiva e individual.

Mesibov e Shea (2009) argumentaram em seu texto que o método TEACCH também pode ser considerado uma Prática Baseada em Evidência. Salientaram a diferença entre as intervenções conduzidas em ambientes controlados laboratoriais e a prática clínica, explicando que o que é puro nem sempre é útil clinicamente.

Diante do exposto, temos um variado perfil de pessoas com autismo, com uma variabilidade grande de sintomas e características. Várias técnicas de ensino destinadas a esta população já foram reconhecidas como eficazes, demonstrado bons resultados. Portanto, estamos diante de um público com forte potencial para o aprendizado, mas, para isto, é preciso estar atento à forma de ensinar, considerar o estilo cognitivo desta população, suas especificidades e estabelecer estratégias eficientes para obter êxito. Nesse sentido, faz-se necessário considerar e pesquisar como esses alunos estão respondendo ao ambiente de ensino da escola.

2 INCLUSÃO ESCOLAR E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Nesse capítulo, será apresentado um breve histórico sobre a educação especial no Brasil, caminhando por meio de marcos legais que contribuíram para a atual política de inclusão escolar de alunos com deficiência. Serão apresentados os conceitos e as formas de atuação do coensino e da parceria colaborativa como modelo de serviço que apresentam estratégias para aproximar a educação comum da educação especial. Por fim, será apresentado um panorama sobre a inclusão escolar de alunos com TEA por meio de pesquisas atuais que relatam aspectos importantes sobre a escolarização desses alunos.

2.1 Inclusão escolar no Brasil

O caminho percorrido pela educação especial para chegarmos ao que temos hoje, e que chamamos de inclusão escolar, foi bem longo. No Brasil, autores que se dedicam à história da educação especial, como Jannuzzi (1992), Bueno (2011) e Mazzotta (2011), registram como marco o histórico da educação especial a data de 1854 e de 1857 com a criação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, respectivamente. Na primeira metade do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Tratava-se de uma instituição filantrópica e especializada no atendimento às pessoas com deficiência (BUENO, 2011). Em Minas Gerais, no ano de 1932, foi fundada a Sociedade Pestalozzi, que atuou tanto no atendimento clínico quanto na escolarização das crianças com deficiência (BORGES, 2014). Também marcada pela filantropia, em 1954 foi inaugurada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Apesar dessas iniciativas datarem do final do século XIX e início do século XX, é apenas na década de 1970 que se constata uma resposta mais abrangente do Estado brasileiro frente a essa questão – época em que a filosofia da normalização e de integração ganharam destaque no contexto mundial e a ideia de inserção escolar em escolas comuns começa a ser trilhada (MENDES, 2010).

Com a integração escolar, o que se esperava era a inserção de alunos com deficiência, preferencialmente em escolas e classes comuns, com o menor nível de restrição e intervenções segregadoras possível, o que representaria o maior nível de integração. Tratava-se, porém, de uma integração que evitava a colocação de todo e qualquer aluno em sala de aula (MENDES, 2006).

Nessa perspectiva, os alunos precisariam passar por um processo de “normalização” até chegarem no ponto em que suas dificuldades estivessem sido superadas e, aí sim, haveria a possibilidade de inserção dentro das escolas. Ou seja, poderia frequentar a escola comum apenas aqueles que eram considerados escolarizáveis. No Brasil, foram aproximadamente 30 anos de uma política regida pelo princípio da integração escolar, que provocou uma expansão das classes especiais, dificultando o acesso dos alunos com deficiência às classes regulares na escola pública comum (MENDES, 2010).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que impulsionou ações educacionais voltadas para esse público. Ações essas marcadas por campanhas assistencialistas e com atuações isoladas do Estado, apoiadas pela vertente integracionista (BRASIL, 2008). Nessa época, não havia uma política pública de acesso universal a educação, o que configurou na manutenção das “políticas especiais” na escolarização de alunos com deficiência.

Em 1988, com a Constituição Federal, a educação passa a ser tratada como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. A Constituição Federal estabelece a oferta do ensino especializado, preferencialmente, na escola comum e determina como dever do Estado garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

No âmbito internacional, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 na Espanha e que culminou na escrita da Declaração de Salamanca, foi um marco mundial importante para a perspectiva da inclusão escolar. O documento foi assinado por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais e fortaleceu o discurso sobre a educação inclusiva, ampliando o conceito para além da educação especial (LOPES, 2016).

A principal orientação da Declaração foi a de que os sistemas educacionais dos diferentes países devem ser planejados tendo em vista a diversidade e a particularidade de características dos alunos. Reafirmou, ainda, a garantia do acesso à educação, promovendo que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas é o meio mais eficaz para o combate à discriminação (BRASIL, 1994).

A educação inclusiva faz referência a um conceito mais amplo sobre a presença da diversidade de alunos na escola e não se refere, portanto, apenas a alunos com deficiência (LOPES, 2016).

O termo inclusão escolar surgiu, inicialmente, na literatura norte-americana e passou a ser difundido internacionalmente em meados da década de 1990. Nessa época, no Brasil, pós-Constituição Federal de 1988, vê-se o discurso esperançoso da ênfase na universalização do

acesso a educação e avanços na legislação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (MENDES, 2010).

A LDBEN de 1996 reitera o direito à educação para todos, preferencialmente na escola comum, em igualdade de condições de acesso e de permanência, além da oferta, quando necessário, do serviço de apoio especializado para atender as especificidades dos alunos com deficiência. A esse público, de acordo com a LDBEN, devem ser ofertados recursos escolares e pedagógicos como currículo, método, técnicas e outros meios para atender às demandas individuais desses alunos. A referida lei ainda assegura, a esses educandos, professores especializados no atendimento educacional especial e professores do ensino regular capacitados nessa área (BRASIL, 1996).

Com o passar do tempo, outros instrumentos de políticas públicas que corroboravam para o desenvolvimento de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva também foram surgindo¹⁸. No âmbito nacional, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei de nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) lança como objetivo o acesso, a participação e o aprendizado do PAEE nas escolas regulares. Define como PAEE educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento¹⁹ e altas habilidades ou superdotação. Para estes alunos, são definidas algumas garantias: a transversalidade da educação especial na educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; atendimento educacional especializado; formação de professores; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica; e articulação entre os setores para a implementação das políticas públicas. Apesar de citado na PNEEPEI, foi em 2011, que o Decreto nº 7.611/11 definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2). A oferta desses serviços poderia ocorrer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros de Atendimento

¹⁸ Inúmeras são as leis, decretos, notas técnicas referentes à escolarização de alunos com deficiência. Um documento abrangente que abarca a legislação sobre o tema é o *A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016*, que traz um histórico e faz um apanhado da legislação do período. Outra fonte importante é a linha do tempo sobre educação especial no Brasil, que traz as leis desde o império até os dias atuais. A linha do tempo pode ser acessada em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/lappeei/>>. Acesso em: 19 maio 2019.

¹⁹ Referenciado na CID-10

Educacional Especializado (CAEE), de forma complementar à escolarização formal para alunos PAEE.

A PNEEPEI considera que a educação especial se estabeleceu, historicamente, como um sistema paralelo à educação regular e aponta a necessidade de mudança de perspectiva, uma vez que a educação especial foi reafirmada como modalidade de ensino. Nesse documento, é citada a atuação paralela entre a educação especial e a educação comum e é apontada a necessidade de construção de uma unidade educativa que atenda a todos.

Mais especificamente ligada às pessoas com autismo, um avanço importante na legislação foi a promulgação da Lei de nº 12.764/2012, popularmente conhecida como Lei Berenice Piana. A partir desta Lei, as pessoas com TEA passaram a ser, para todos os efeitos legais, pessoa com deficiência e, com isso, passaram a usufruir dos direitos já conquistados por essa população. A referida Lei ainda prevê o direito às pessoas com autismo ao: diagnóstico precoce, atendimento multifuncional, acesso a medicamento e nutrientes. Garante, caso seja comprovada a necessidade, acompanhante especializado durante o processo de escolarização em escolas regulares. Ela ainda prevê multa para os gestores ou autoridade competente que impedir a matrícula destes alunos nas escolas (BRASIL, 2012).

Após sancionada, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma nota (Nota Técnica nº 24) com orientações e ações às instituições educacionais para a implementação da Lei Berenice Piana. Dentre elas, destacou a formação continuada dos professores e listou ações recomendadas para o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos com autismo dentro das escolas. Seguem abaixo algumas das orientações referidas anteriormente (BRASIL, 2013):

- Foco no investimento do processo de escolarização do aluno;
- Organização da rotina diária, abrangendo mediação pedagógica e também de recreação, alimentação, dentre outras recorrentes no contexto escolar;
- Organizar e priorizar atividades compartilhadas com os demais estudantes;
- Proporcionar o desenvolvimento da autonomia e de habilidades sociais;
- Flexibilização nas avaliações, com foco no desenvolvimento do indivíduo;
- Incluir a família no processo de escolarização do aluno;
- Intervir no desenvolvimento global do aluno;
- Proporcionar a comunicação funcional do estudante;
- Manter-se em contato com os profissionais da área clínica que atendem o aluno;
- Flexibilizar diante das especificidades social, emocional e intelectual do estudante;

- Monitoramento do desempenho dos alunos diante do fazer pedagógico;
- Administrar os recursos da Tecnologia Assistiva, em casos de necessidade;
- Elaboração de um plano de atendimento que vise a organizar o atendimento educacional especializado de maneira individual, buscando eliminar barreiras e proporcionar o desenvolvimento do estudante.

Nessa Nota, é possível perceber a indicação de várias ações importantes para a promoção do desenvolvimento global do aluno com TEA, envolvendo vários agentes: professores, profissionais especializados e família. A preocupação com o aprendizado está presente, assim como orientações para alcançar a independência e o aproveitamento máximo no envolvimento com a comunidade escolar.

Em uma proposta mais abrangente, com o intuito de incluir socialmente e garantir a cidadania das pessoas com deficiência, foi decretada em 2015 a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015).

Destinada a assegurar e a promover o exercício dos direitos e das igualdades das pessoas com deficiência, a LBI abrange, além de direitos em outras áreas como saúde, moradia e trabalho, o direito à educação. A referida Lei estabelece o aprimoramento do atendimento educacional destinado a esta população, de maneira a proporcionar o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado destes alunos, em todas as modalidades de ensino e o aprendizado durante toda a vida. Para isso, responsabiliza o poder público em assegurar e implementar medidas como a institucionalização do atendimento educacional especializado nos projetos pedagógicos das escolas, e criar e desenvolver adaptações razoáveis para garantir seu pleno acesso ao currículo, com condições de igualdade, objetivando a conquista da autonomia (BRASIL, 2015).

Na LBI, assim como na Lei Berenice Piana, é previsto a oferta do profissional de apoio²⁰. Na Lei de 2015 é estabelecido a esse profissional algumas funções, como: promover atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência; atuar, diante da necessidade do aluno, em todas as atividades escolares previstas para o aluno, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2015).

²⁰ De acordo com Mousinho *et al.* (2010), na literatura brasileira, há a ocorrência de vários termos para se referir a esse profissional, os autores elegeram o termo mediador como o mais adequado. Para eles, o termo mediar remete ao significado de ligação entre dois pontos e que o mediador seria, então, a pessoa que facilitaria, colaborando ativamente, para o alcance dos objetivos do aluno na escola.

Outro elemento importante encontrado na LBI é a definição do conceito pessoa com deficiência. De acordo com o texto:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Essa definição traz a marca das barreiras como definidoras do conceito de “pessoa com deficiência”, depositando no ambiente e na inadequação dos espaços. Essa definição se baseou na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, de 2006, que no Brasil foi internalizada como Emenda Constitucional no ano de 2008.

Ao passo em que as leis vão garantindo evolução em relação ao acesso e direcionando mudanças necessárias para melhor atender às pessoas com deficiência, é percebido, também, uma evolução na perspectiva filosófica sobre o conceito de deficiência. A concepção de deficiência foi ganhando novas perspectivas com o passar do tempo. Durante a ideia de integralização, a concepção de deficiência tinha como base o modelo médico, centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava as escolas. Essas, por sua vez, dedicavam-se a escolarizar aqueles considerados educáveis (PLETSCH, 2014). Concomitantemente a isto, houve também a evolução no foco de atuação, saindo da perspectiva de tratamento e de ação nas fragilidades e dificuldades, caminhando para o desenvolvimento, a autonomia, a competência e a inclusão, nomeado por Glat (2018) de modelo psicossocial de autogestão.

Associada à concepção social da deficiência está, cada vez mais forte e intensa, a ideia da necessidade de rompimento entre a dualidade, historicamente construída, entre a educação especial e a educação comum. Assim, entendendo a educação como unidade, complexa e diversa, fica evidenciado que todos os alunos, assim como os alunos com deficiência, são de responsabilidade da comunidade escolar como um todo. O envolvimento de toda a equipe escolar para receber os alunos PAEE implica em uma mudança de grande porte nas instituições de educação. Esta mudança que deve abarcar não somente a estrutura de acessibilidade arquitetônica, como também de todo o Projeto Político Pedagógico, e todas as suas derivações (GLAT, 2018).

Para Bueno (2009) a inclusão escolar de alunos PAEE foi incorporada como “política de Estado” não somente pelo governo federal como pela maior parte dos municípios do país. Nesse sentido, é preciso reconhecer os avanços já conquistados em direção à garantia dos direitos educacionais desses estudantes.

O acesso de alunos PAEE às escolas comuns parece estar seguindo um caminho promissor. Para Matos e Mendes (2014) para assegurar a permanência desses alunos nas escolas comuns é preciso: a formação continuada para os professores, estabelecer uma relação família-escola e a convivência com a diversidade.

A convivência com a diversidade também é citada por Omote (2018) como um dos eixos relevantes, ao lado do desenvolvimento de recursos, para a promoção da educação inclusiva. Para ele:

Dois princípios norteadores podem ser fundamentais para a progressiva e interminável inclusão: (1) o desenvolvimento de recursos – materiais e procedimentos – precisa levar rigorosamente em consideração as necessidades e as características da ampla diversidade de usuários possíveis, já referido outrora por *desenvolvimento inclusivo*; e (2) a compreensão e a vivência de que a existência de diferenças, quaisquer que sejam elas, são de domínio de toda a comunidade, que deve assumir a responsabilidade integral para ocupar-se delas e incorporá-las no seu cotidiano de modo produtivo para todas as partes (OMOTE, 2018, p. 28).

A interminável inclusão, nas palavras de Omote (2018), tem ainda um longo caminho de conquistas. Os eixos norteadores, os recursos e o encontro com a diversidade são também os eixos desafiadores encontrados na educação inclusiva. Muitos são os entraves presentes na realidade escolar desses alunos. Glat (2018) chega a afirmar que as pessoas não discutem mais a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, pois as matrículas são garantidas nas diferentes regiões do país. Entretanto, a escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares ainda traz desafios e entraves, principalmente no que se refere ao aprendizado. Pletsch (2014) aponta a importância de debater a qualidade e a finalidade do ensino frente às necessidades dos alunos com deficiência que vem chegando às escolas.

Entre os pesquisadores ainda há divergências sobre a inclusão, divergências estas, não somente explicadas pela diferença de perspectiva filosófica. A imaturidade da política de inclusão escolar e alguns resultados ora desanimadores, alimentam essa discussão. O Brasil fez a opção pela educação inclusiva como forma de atendimento educacional às pessoas com deficiência, abrindo mão da rede de atendimento escolar especializado. Ou seja, a ideia é que, paulatinamente, as escolas especiais sejam fechadas. No Brasil, existem pesquisadores, familiares e ativistas que defendem a inclusão total e outros que defendem a inclusão em processo (MENDES, 2006).

Para o primeiro grupo, a finalidade da escola seria, majoritariamente, a de oportunizar a criação de vínculos de amizade, fortalecer as habilidades de socialização e desconstruir a ideia de incapacitados ou não educáveis. Eles acreditam que a escolarização deve ser feita,

exclusivamente, na escola comum e que para acolher a diversidade e especificidades na escola, é necessário reinventar essa instituição. Mantoan (2011) entende que a inclusão escolar deve ser um movimento que tem como agente principal a própria escola e não o aluno com deficiência. A autora trabalha no sentido de desconstruir a ideia de que os professores necessitariam de uma capacitação anterior ao recebimento de alunos com deficiência, buscando empoderar os profissionais da educação afirmando que os professores já sabem como ensinar.

Já o segundo grupo, que acredita na inclusão em processo, defende que o principal objetivo da escola é o de oferecer recursos para que o aluno seja capaz de dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, dentro e fora da escola. Os defensores desse grupo, como Glat e Blanco (2013), Mendes (2006), Ribeiro (2006) e Pletsch (2014) apontam sobre a necessidade de se ter cautela, principalmente referente a alunos com grave comprometimento em seu desenvolvimento, e apontam a necessidade de uma avaliação criteriosa do aproveitamento desse alunado dentro da escola. Salientam a necessidade de pesquisas e experiências abrangendo o macro das políticas educacionais e o micro do cotidiano escolar para uma avaliação mais concreta sobre os benefícios da inclusão escolar de todos os alunos. Assim, defendem a manutenção do contínuo de serviços da educação especial para aqueles alunos cujos *deficits* os impeçam de terem um desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Os autores que se encontram no segundo grupo, compartilham do pensamento de que a inclusão escolar deve ser avaliada para além do acesso à escola. Apenas a presença desses alunos na sala de aula não é garantia de um bom processo de escolarização. Para Prieto, Andrade e Souza (2017), uma marca da consolidação da política de inclusão pode ser retratada por meio do aumento das matrículas de aluno PAEE nas escolas comuns e o decréscimo dos números de matrículas em escolas especializadas. De acordo com os dados dos anos de 2000 a 2013, o aumento de matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns cresceu em 695,2%, ao passo que a matrícula nas escolas especiais teve um decréscimo de 35% (BRASIL, 2014).

Os números indicam sobre o acesso à escola comum, entretanto, resultados importantes como o aprendizado desses alunos e o acesso a níveis mais elevados da educação (SANTOS, 2018; LIMA; LAPLANE, 2016) não acompanharam o ritmo de crescimento das matrículas. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que os alunos PAEE, com a atual organização dos serviços nas diferentes redes públicas de ensino do Brasil, estão tendo nada mais do que a oportunidade de conviver com colegas dentro da classe. O atendimento educacional especializado, na prática, tem se referido apenas a sala de recursos multifuncionais (BRAUN;

MARIN, 2016), e outros recursos da educação especial não tem chegado à sala de aula (BARBOSA, 2018).

Uma vez que os recursos e as estratégias especializadas não chegam à sala de aula, as dúvidas sobre o aprendizado destes alunos e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas nas escolas vêm sendo apontadas também por vários autores. O acesso ao ensino e à aprendizagem de alunos PAEE ainda não é uma realidade (PLETSCH, 2017). Para Pletsch (2017), a não aprendizagem desses alunos está ligada à falta de estratégias e de recursos adequados para o acesso aos currículos escolares e, nesse sentido, afirma que para se efetivar a inclusão desses alunos a diversificação e flexibilização curricular se fazem necessárias. Nas palavras da autora:

Some-se a isso o fato de que alunos com deficiências, geralmente, são incluídos no ensino comum com significativa defasagem acadêmica, e suas próprias condições internas dificultam o acompanhamento no mesmo ritmo em que os conteúdos programáticos são trabalhados (GLAT, 2018, p. 15).

O tempo de aprendizado dos alunos com deficiência intelectual (DI) e autismo também foi abordado por Domeniconi *et al.* (2017). Os autores afirmam que esses estudantes podem apresentar variabilidade no padrão de aprendizagem e que por isso

Em geral, os estudantes que apresentam comprometimentos de origem cognitiva podem não acompanhar os conteúdos curriculares, previstos para a sala de aula em que estão matriculados, por não terem aprendido os conteúdos anteriores, que podem servir como base para os conteúdos posteriores. Isso resulta em uma prática de flexibilização curricular, de acordo com a habilidade que cada estudante apresenta inicialmente, mas nem sempre sistematicamente planejada (DOMENICONI *et al.* 2017, p.82).

Importante destacar que tanto Glat (2018) quanto Domeniconi *et al.* (2017) apontam sobre a dificuldade de seguir o ritmo de aprendizado da turma e não sobre as capacidades de aprendizado desses alunos. O insucesso escolar não é simplesmente uma consequência da deficiência ou de características do aluno, mas resultado de um fracasso do processo do sistema escolar como metodologia inadequada e currículo fechado (GLAT; BLANCO, 2013). Em outras palavras, não estamos diante de um aluno que não aprende, estamos diante de práticas que não ensinam.

Prieto, Andrade e Souza (2017) fomentam mais esta discussão quando apontam para a falta de registros e de documentos referentes aos planos educacionais que deveriam orientar o ensino dos alunos PAEE. As autoras buscaram dados para analisar as produções acadêmicas e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas de duas alunas com diagnóstico de deficiência intelectual em uma escola municipal, da cidade de São Paulo, classificada como de boa

qualidade e se depararam com ausência de registros e de documentos. Não foram encontrados documentos ou instrumentos utilizados para caracterizar ou identificar a evolução da aprendizagem dessas alunas. A ausência de informações mantém a discussão sobre “o ensino (planejado e praticado) e a (real) aprendizagem alcançada pelos alunos público alvo da educação especial nessa escola” (PRIETO; ANDRADE; SOUZA, 2017, p. 401).

Apesar dos desafios encontrados, Mendes (2010) esclarece os perigos de se ir contra a inclusão escolar, indicando que esse caminho pode impossibilitar a universalização do acesso à educação e ainda acrescenta:

[...] não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira. (MENDES, 2010, p.106).

Nesse sentido, apesar de ainda incipiente, a inclusão de alunos com deficiência na escola comum é inquestionável. Ela diz respeito a uma tendência socialmente ética e que reafirma o direito de todos à educação básica. Deve-se, portanto, entender que a inclusão escolar de alunos com deficiência já está dada; já acontece, no sentido de que esses alunos estão tendo acesso às escolas. O que preocupa são os resultados qualitativos referentes à presença destes alunos na escola.

A seguir, serão apresentados dois modelos de atuação que têm mostrado efetividade nas pesquisas, ou seja, têm apontado caminhos para a diminuição dessa distância. São eles: o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa.

2.2 O ensino colaborativo e a consultoria colaborativa como modelos para a educação inclusiva

O ensino colaborativo propõe a parceria entre o professor de educação especial e o professor comum, generalista (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Neste modelo, também denominado coensino, é estabelecida uma parceria entre os professores que dividem a responsabilidade em gerir uma classe heterogênea, com um ou mais alunos PAEE, planejando, instruindo e avaliando o ensino. Trata-se de uma parceria, sem hierarquia, em que vários arranjos podem ser arquitetados, tanto na organização física da sala quanto na divisão de tarefas entre os professores, para viabilizar o aprendizado de todos em sala de aula, sem que haja distinção nas oportunidades de aprendizado entre os alunos.

Os profissionais envolvidos entendem e trabalham a partir da ideia da variabilidade de estilos cognitivos dos alunos e apostam no ensino diferenciado. Oportunizam que cada aluno seja atingido com propostas globais (no sentido do currículo) e também individualizadas no que tange ao estilo cognitivo.

Referenciado na perspectiva social de concepção de deficiência, o modelo de coensino propõe soluções que apontam para a insuficiência do modelo de atendimento educacional especializado que foi (ou vem sendo) instalado no Brasil (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Segundo as autoras, o modelo atual de AEE, adotado pelo MEC, oferece duas horas de atendimento aos alunos PAEE, por semana, e não estabelece um contato contínuo e de produção com o professor regente da sala de aula. A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais vem sendo a aposta única do Ministério da Educação, o que acabou reduzindo as várias modalidades e as possibilidades da educação especial a um único tipo de atendimento (BRAUN; MARIN, 2016). Nomeado no texto de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como estratégia de “modelo único”, as Salas de Recursos Multifuncionais pretendem atender à diversidade dos alunos com deficiência a partir de uma só perspectiva.

Outro modelo que vem sendo utilizado e obtendo bons resultados é o de consultoria colaborativa. Ela é definida como uma parceria, não hierárquica, entre o consultor e o consultante que juntos unem esforços para atuar de maneira assertiva no desenvolvimento do aluno (SILVA; MENDES, 2012). Nesse modelo de consultoria, a colaboração do profissional com o professor regente acontece fora de sala de aula. O consultor colaborativo pode ser um professor de educação especial ou outro profissional, como psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. A consultoria envolve o professor regente, mas também pode abranger outros profissionais da escola, como os professores de aula especializada, a coordenação, família e outros profissionais envolvidos (BENITEZ; DOMENICONI, 2016).

O psicólogo, ou outro profissional especializado, atuando como consultor colaborativo nas escolas, pode auxiliar o professor regente no planejamento de atividades acadêmicas como o ensino de habilidade de leitura e matemática (BENITEZ; DOMENICONI, 2016); na redução de comportamentos inadequados (SILVA; MENDES, 2012); além de atuar na organização das intervenções de ensino do professor, não somente àquelas direcionadas apenas para o aluno público alvo da educação especial, como também para toda a turma. A realização de “[...] tal consultoria pode contribuir não apenas no âmbito da remediação, ou seja, na resolução de dificuldades presentes no espaço escolar, mas também na prevenção destas dificuldades” (BENITEZ; DOMENICONI, 2016, p. 145).

A consultoria colaborativa também proporciona apoio ao professor de sala de aula, uma vez que ele divide com o consultor suas dificuldades e anseios. Nessa perspectiva, a responsabilidade em atuar e desenvolver soluções para as demandas apresentadas pelo aluno são compartilhadas entre os profissionais. E, além disso, o professor, ao ter contato com os conteúdos trabalhados, aumenta seu leque de possibilidades de atuação (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

Essa foi a proposta feita por Benitez e Domeniconi (2016) em pesquisa realizada no interior de São Paulo. Por meio da consultoria colaborativa, oferecida por psicólogo escolar, foram capacitados três professores regentes e três professores de educação especial no planejamento e execução de uma intervenção para o ensino de habilidade de leitura e escrita. Participaram do estudo seis alunos, sendo que quatro com o diagnóstico de DI e dois com diagnóstico de TEA.

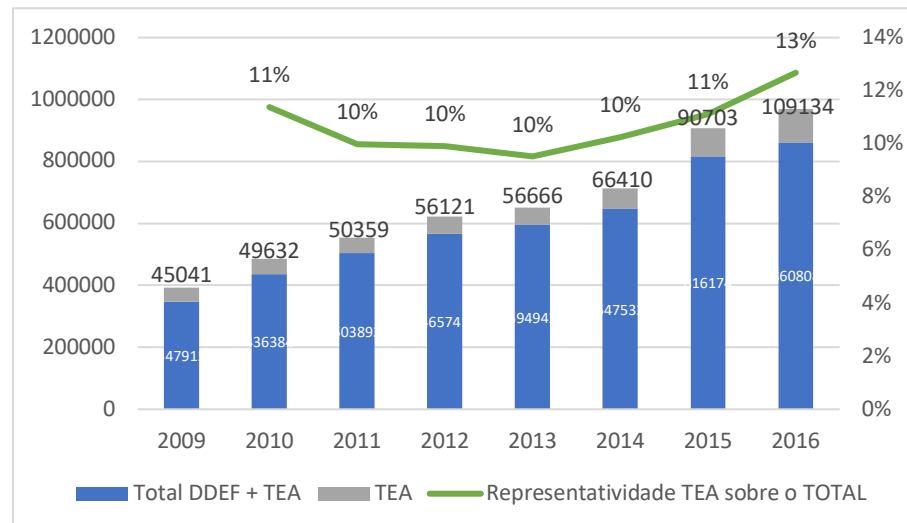
A execução das etapas de ensino foi realizada dentro da sala de aula com todos os alunos, incluindo os alunos PAEE, pelos professores regentes; e de maneira individual, pelos professores especialistas. Nas duas situações, houve ganhos expressivos nas habilidades de leitura e escrita, sendo que os resultados obtidos pelos professores de sala de aula foram discretamente maiores. O estudo concluiu que o psicólogo escolar, quando no papel de consultor colaborativo, pode contribuir na elaboração de estratégias de ensino, na implementação do plano de ensino e de aplicações de avaliações de desempenho.

2.3 Inclusão escolar de alunos com autismo

As matrículas de alunos com autismo em escolas regulares vêm aumentando significativamente ao longo do tempo. Autores localizam o aumento ainda mais expressivo após a promulgação da Lei Berenice Piana (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; SANTOS; ELIAS, 2018).

Santos e Elias (2018) pesquisaram a distribuição das matrículas de alunos com TEA em escolas regulares, por regiões brasileiras. Os pesquisadores constataram um aumento crescente no percentual de matrículas desse alunado do ano de 2009 a 2016, como mostra o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (2009 a 2016)

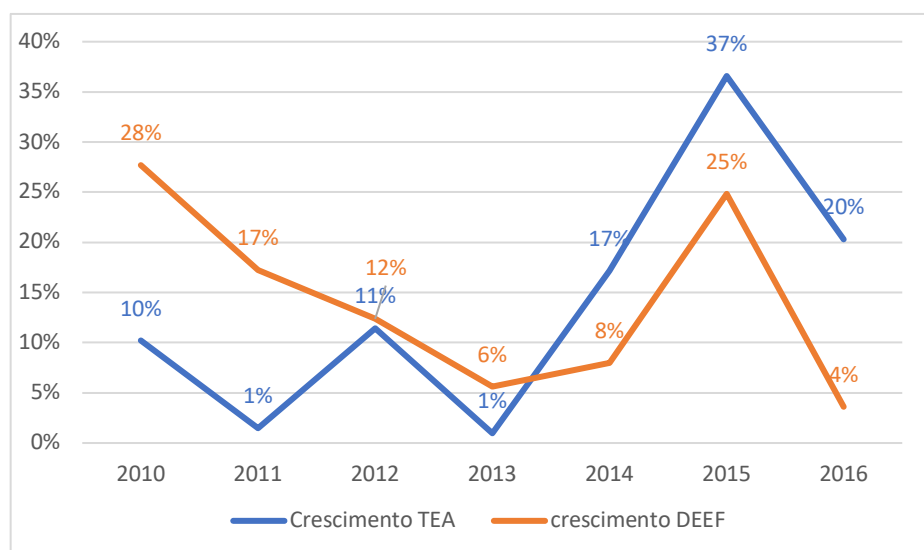


Fonte: Santos e Elias (2018)

Nota-se o aumento de alunos com deficiência²¹ ao longo dos anos, assim como o aumento das matrículas de alunos com TEA. Também foi analisado um crescimento percentual, maior nas matrículas de alunos com TEA em comparação com os demais alunos com deficiências, após o ano de 2012.

O aumento percentual de matrículas de alunos com TEA fica mais evidente quando analisado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Percentual de crescimento de matrículas de alunos com deficiência e de alunos com TEA no Brasil (2009 a 2016)



Fonte: Santos e Elias (2018)

²¹ Os autores criaram uma categoria nomeada DDEF para referir-se aos alunos com deficiência visual, auditiva (surdez ou deficiência auditiva), física, múltipla ou surdocegueira.

Percebe-se o aumento percentual significativo de alunos com TEA, principalmente após o ano de 2012. Ao analisar as matrículas de alunos com TEA por etapas de ensino, Santos e Elias (2018) observaram a concentração de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com diferença substancial em relação as outras etapas de ensino. Não ficou evidenciado a influência da Lei Berenice Piana na distribuição de matrículas por etapas de ensino após o ano de publicação e foi levantada a questão sobre a evasão escolar. Sobre essa última questão, ao analisar as matrículas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o aumento brusco no percentual, seguido de declínio e vice-versa, foram interpretados por Santos e Elias (2018) como decorrentes da evasão escolar e de trajetórias incompletas, o que vem caracterizando a escolarização desses alunos (LIMA; LAPLANE, 2016; SANTOS; ELIAS, 2018).

Apesar dos números crescentes, manter os alunos com autismo na escola ainda é um desafio. Lima e Laplane (2016) estudaram o acesso e a permanência de alunos com TEA na escola regular, numa cidade do interior de São Paulo, e concluíram que poucos são os que chegam ao Ensino Médio. Observaram que apenas 6% dos alunos com autismo apresentam trajetória escolar completa (LIMA; LAPLANE, 2016). Esse dado indica que os alunos com autismo não têm concluído o Ensino Fundamental e que, portanto, a taxa de evasão escolar é alta. Com isso, as autoras concluíram que o processo de escolarização desses alunos ainda é permeado por dificuldades.

Campos (2015) relacionou a frequência escolar de 44 alunos com TEA. No primeiro grupo (A), ela comparou o desempenho em teste de inteligência não verbal e a frequência semanal na escola. No segundo grupo (B), relacionou o repertório de habilidades sociocomunicativas e comportamentais e a frequência escolar. Como resultado, a pesquisa observou correspondência positiva entre a frequência semanal na escola e o resultado no teste de inteligência verbal, ou seja, quanto maior o percentil no teste utilizado maior o tempo de permanência semanal na escola. No grupo (B), a autora percebeu correlação negativa entre os dados comparados, ou seja, quanto menor a frequência na escola, maior comprometimento nas habilidades comunicativas e de comportamento.

Outro dado importante encontrado por Campos (2015) foi o de que 59% do total de alunos estudados não ficavam na escola durante o tempo de funcionamento normal da instituição. As justificativas mais frequentes encontradas no estudo para menor permanência na escola foram: compromissos em outro local para atendimento especializado; por solicitação da própria escola; ou porque a criança não consegue ficar por todo o período escolar. Os pais desses alunos concordavam com tais práticas principalmente porque estavam desacreditados em relação a aquisição de habilidades no ambiente escolar.

Em resumo, como demonstrado nas pesquisas de Santos e Elias (2018) e de Lima e Laplane (2016), a presença de alunos com TEA vem aumentando a cada ano. Entretanto, as matrículas concentram-se nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Uma possível justificativa para tal ocorrência pode ser a apresentada por Campos (2015), quando a autora aponta que a permanência dos alunos com autismo na escola é mais perene entre aqueles que não apresentam comprometimento grave no desenvolvimento. Tal fato sugere ausência ou baixo movimento para incluir esses alunos nas classes comuns, ou seja, permanecem ali aqueles que, de alguma forma, conseguiram se adequar à escola.

A seguir, serão apresentados dois estudos que objetivaram analisar os aspectos qualitativos na escolarização desses alunos.

Gomes e Mendes (2010) fizeram um mapeamento do perfil dos alunos com autismo matriculados em Belo Horizonte no ano de 2008 e descreveram como a escolarização desses alunos vem ocorrendo a partir do olhar de seus professores. Participaram 33 docentes que responderam questionário referente à escolarização de seus alunos com TEA. Esse questionário levantava os dados acerca da idade, do gênero, da presença ou da ausência de habilidade de fala, da correspondência entre idade e série, da frequência, da presença de suporte (para os professores e alunos) e das informações sobre aprendizagem.

Em relação à presença de um mediador, foi notada variação na presença desse profissional quando relacionada às etapas de ensino. Na Educação Infantil, 40% dos alunos possuíam o apoio desse profissional, enquanto que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental o percentual sobe para 90%. No segundo e terceiro ciclos, o percentual foi de 40%. O aumento no percentual da presença do mediador no Ensino Fundamental pode ser explicado pela hipótese de que nesse momento da escolarização a exigência é muito maior, quando comparada à Educação Infantil. A diminuição da necessidade desse profissional no terceiro ciclo, por outro lado, pode indicar o nível de desenvolvimento dos alunos matriculados nessa etapa de ensino. A hipótese é a de que apenas alunos com pequeno atraso no desenvolvimento se mantiveram na escola até o terceiro ciclo, sendo que muitos não necessitavam de apoio.

Outra diferença notada em relação à etapa de ensino é a correspondência entre série matriculada e idade. Na Educação Infantil, a correspondência foi de 100% enquanto que no Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ciclos, entre 50 e 60% dos alunos não estavam matriculados em séries correspondentes à idade. A participação dos alunos com autismo nas atividades propostas para turma também foi marcadamente relacionada com a etapa de ensino: 80% dos alunos da Educação Infantil permaneciam em sala, enquanto 40% do 1º ciclo e 60%, do 2º e 3º ciclos o faziam.

As autoras investigaram e classificaram a frequência de realização de atividades pelos alunos em “sempre, nunca e às vezes”, e investigaram se o que era executado estava referenciado nas atividades da turma, para isso classificaram as tarefas em atividades idênticas ou atividades diferenciadas. Em todos os níveis de ensino, a frequência de realização de atividades “sempre” esteve abaixo de 50%, sejam elas idênticas ou diferenciadas. Em relação às habilidades pedagógicas, as autoras concluíram que cerca de 90% dos alunos não acompanham os conteúdos pedagógicos apresentados na escola.

O estudo concluiu que os alunos com autismo possuem acesso à escola municipal, entretanto, a participação, a interação social e o aprendizado ainda se configuram de maneira limitada (GOMES; MENDES, 2010).

Ribeiro, Melo e Sella (2017) replicaram o estudo referido acima pretendendo conhecer a realidade da escolarização de alunos com autismo em outra região do país e destacando a importância em estudar a escolarização desses alunos de maneira ampla. Participaram dessa pesquisa 26 professores e dois auxiliares de ensino que lecionavam, no ano de 2012, para 30 alunos com autismo, na cidade de Maceió, Alagoas.

Em relação à correspondência de idade e de série matriculada, as pesquisadoras encontraram defasagem de 27% na Educação Infantil e de 93% nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a frequência, os alunos foram classificados como assíduos em aproximadamente 65% na Educação Infantil e 75% no Ensino Fundamental. A presença de um dos estudantes era autorizada apenas quando acompanhado de sua mãe. Essa permanecia na sala de aula diariamente.

Outra informação obtida pelas pesquisadoras é a de que 67% dos alunos da Educação Infantil e 53% matriculados no Ensino Fundamental realizam as atividades propostas pela turma “às vezes”. Esse dado se choca com a informação de que o planejamento individual diferenciado de atividades estava presente em 13% dos casos, todos os outros alunos recebiam a mesma atividade da turma em que estavam matriculados. Isso leva a entender que ao não realizar as atividades propostas para a turma os alunos realizavam outras atividades, sem planejamento.

O panorama sobre a realidade da escolarização de alunos com autismo em dois municípios brasileiros (Belo Horizonte e Maceió) apresentaram os desafios acerca da inclusão desses alunos como: baixa produtividade e oferta escassa de atividades planejadas e adequadas para o desenvolvimento dos alunos. Tendo em vista esse cenário e considerando a importância de se aprofundar nos vários elementos a cerca da escolarização desses alunos a seguir serão discutidos temas relevantes que estão intrinsecamente ligados a essa temática.

Várias pesquisas sobre a presença de alunos com autismo nas escolas comuns já foram publicadas levando em consideração o conhecimento dos docentes sobre o TEA e as estratégias utilizadas para promoção de habilidades desses alunos, sociais e acadêmicas. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) realizaram levantamento bibliográfico sobre a inclusão escolar desses estudantes nas pesquisas brasileiras, no período de 2008 a 2013, e concluíram que o aprendizado desses alunos ainda se dá de maneira pouco efetiva. Os pontos levantados na pesquisa bibliográfica dos autores serão enriquecidos com o acréscimo de publicações recentes sobre o tema.

A frequência escolar, a baixa produtividade acadêmica e a evasão dos alunos com TEA, muito provavelmente têm relação direta com os desafios em atender às suas demandas e às especificidades nas classes comuns. Dentre elas, a capacitação dos docentes, a concepção e conhecimento dos mesmos em relação ao autismo e à seleção e à atuação nas práticas pedagógicas já foram temas de pesquisas, que serão apresentadas a seguir.

Schmidt *et al.* (2016) analisaram as concepções e as práticas de professores que atuavam com alunos com TEA. Identificaram que as práticas que tinham como objetivo a promoção de habilidades pedagógicas formais, como escrita e leitura, estavam presentes em 16,2% dos relatos dos docentes. As práticas pedagógicas citadas com maior frequência foram aquelas em que os professores planejavam atividades, a partir dos interesses e gostos de seu aluno, representando 18,9% do total das práticas pedagógicas listadas.

A pesquisa enfatiza a necessidade de maior apoio técnico pedagógico aos professores que, em muitos momentos, se sentem sozinhos e frustrados e encoraja a produção de pesquisas que avaliem as práticas pedagógicas utilizadas na escolarização de alunos com TEA (SCHMIDT *et al.*, 2016). Percebeu-se a intenção dos professores em atuar com seus alunos com autismo, criando práticas pedagógicas para intervenção. Entretanto, vê-se intervenções pouco consistentes, com alta variação nos objetivos e permeadas pelo insucesso, gerador de angústias aos professores. De acordo com Schmidt:

Tendo em vista essa dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares (SCHMIDT *et al.*, 2016, p. 230).

A cultura de avaliação das práticas, ou seja, a avaliação de sua efetividade é tão importante quanto o planejamento. Além de os pesquisadores terem encontrado poucas práticas que objetivaram a promoção de habilidades acadêmicas, eles questionaram sobre sua eficácia.

Faria *et al.* (2018) aplicaram um questionário para professores da rede municipal da cidade de São Paulo a fim de investigarem os conhecimentos sobre TEA, aspectos sintomatológicos e etiológicos, e atitudes e práticas pedagógicas. Os autores verificaram que 84,5% dos professores reconheceram corretamente os sintomas ligados aos *deficits* na comunicação, na socialização e no comportamento. Entretanto, 30% da amostra ainda atribuíam fatores sem correlação, como baixa afetividade dos pais e o cromossomo 7, à etiologia do transtorno. Quase 50% desses professores tinham, em algum momento, lecionado para alunos com autismo e, desses, 70,56% concordavam com práticas educacionais e pedagógicas baseadas em evidências e referenciadas no Desenho Universal da Aprendizagem. Entretanto, ao analisarem a frequência dessas práticas em sala de aula, os pesquisadores constataram que apesar de concordarem com tais atitudes estas nem sempre eram viabilizadas nas classes. As ações que obtiveram maior percentual de discrepância, ou seja, aquelas que os professores concordam, mas não utilizam foram:

[...] (1) colocar o aluno/a para trabalhos em grupos pequenos de até quatro crianças, sempre que possível; (2) preparar um currículo escolar individual para aulas de português e (3) preparar um currículo escolar individual para aulas em outras matérias; (4) usar recursos visuais para que o aluno se oriente nos conteúdos das matérias ensinadas. Além dos citados acima, vale ressaltar os itens ‘usar métodos alternativos de comunicação para que o aluno possa estabelecer interação e comunicar-se’; ‘diminuir distratores que comprometem a atenção e concentração do aluno’ e ‘usar elogios para estimular bons comportamentos do aluno em sala de aula’ que, apesar de não estarem entre os itens mais discrepantes, destacam-se por sua importância para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, auto-organização e manutenção de comportamentos adequados no autismo. (FARIA *et al.*, 2018. p. 362)

A essa discrepância - reconhecer uma prática educativa como importante, mas não a utilizar em sala de aula - foi atribuída por Faria *et al.* (2018) como despreparo dos docentes. Acrescentaram ainda que tal despreparo pode estar ligado às especificidades do autismo. Os resultados destes autores apontam que, apesar de conhecerem o autismo e de concordarem com as Práticas Baseadas em Evidência, os professores não a utilizam. Diferentemente do que foi encontrado por Schmidt *et al.* (2016), que atribuíram o uso de práticas pouco efetivas por parte dos professores ao desconhecimento. Entretanto, surge aqui a questão: se o ambiente escolar é flexível o suficiente para permitir a implantação das Práticas Baseadas em Evidência.

Ainda caminhando na temática docente, 38 professores responderam a um questionário, conduzido por Favoretto e Lamônica (2014), com objetivo de investigar as experiências de professores com alunos com TEA e levantar a necessidade de conteúdos sobre a temática que poderiam ser ministrados, posteriormente, na capacitação dos docentes. O estudo verificou que

os professores estão carentes de informações, mesmo aqueles que já tiveram a experiência de dar aula para alunos com autismo. Indicaram que temas que devem ser abordados na capacitação de professores são:

Definição e classificação dos TEA, legislação educacional, papel da escola e do professor na vida da criança, caracterização das alterações de comportamento, socialização e comunicação no indivíduo com TEA, desenvolvimento normal de linguagem e desenvolvimento de linguagem no TEA e, principalmente de estratégias educacionais que favoreçam o aprendizado do aluno com TEA. Deve-se destacar que o currículo educacional é pautado em habilidades linguísticas, no qual o programa de ensino envolve a recepção e expressão destes conteúdos, que devem ser programados para as aprendizagens acadêmicas (FAVORETTO; LAMONICA, 2014, p 115).

A falta de conhecimento por parte dos professores muito provavelmente reflete no dia a dia escolar desses alunos. As ações dos professores diante de alunos com autismo foi o tema pesquisado por Azevedo (2017). Após levantamento bibliográfico sobre as produções acerca das estratégias de ensino aprendizagem desenvolvidas com alunos com TEA, a autora encontrou 20 trabalhos publicados no Brasil sobre essa temática. Neles, foram encontradas estratégias que atuaram no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, cognitivas, acadêmicas e de diminuição de comportamentos disfuncionais. Apesar de todos se tratarem de pesquisas na temática da educação inclusiva, menos da metade estava relacionado ao ensino de habilidades acadêmicas.

No que se refere à origem das intervenções, a autora procurou classificar as práticas localizadas nos estudos em Práticas Baseadas em Evidência ou em Práticas Pedagógicas. A estas últimas referenciou-se em Libâneo (1994) e considerou como essas: “exposição verbal e com o apoio de estratégias de demonstração, ilustração e exemplificação” (AZEVEDO, 2017, p. 133).

Ao analisar as práticas pedagógicas concluiu que “[...] essas estratégias parecem ter sido insuficientes para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas/acadêmicas, sociocomunicativas e de solução de comportamentos disruptivos de alunos com TEA” (AZEVEDO, 2017, p.134). E, nesse sentido, ainda aponta que os alunos com TEA, quando comparados a seus colegas de classe sem autismo, não tiveram a mesma oportunidade de aprendizado. A autora apontou que as práticas pedagógicas obtiveram maior efeito quando associadas às Práticas Baseadas em Evidência. As PBE foram identificadas em 10 estudos dessa pesquisa, dentre elas estão: o uso de rotina, suporte visual, modelagem e Comunicação Alternativa.

As PBEs também não foram identificadas na pesquisa de Gallo (2016). A autora teve como objetivo identificar as ações utilizadas por cinco professores com alunos com TEA em sala de aula. As ações identificadas foram instruções gerais para a turma, pergunta direta ao aluno, instrução direta, oferta de ajuda, ignorar comportamentos e contenção física. Os professores utilizavam as mesmas ações, independentemente das especificidades do aluno e apenas um, dos cinco docentes da amostra, apresentaram atividades pedagógicas para o aluno. Nesse caso específico, o professor, além de trabalhar com demanda individual do aluno, ainda tinha o cuidado em apresentar atividades com conteúdo relacionado com o que estava sendo trabalho no momento em sala de aula.

A pesquisadora, após a observação, correlacionou a atividade proposta pela professora para turma, a atividade proposta para a criança com TEA e o comportamento emitido pelo referido aluno. Ela percebeu que quatro alunos da amostra não receberam atenção em relação às suas necessidades, havia momentos em que eles ficavam sem direcionamento algum, enquanto a classe estava envolvida em atividades complexas, ou recebiam ajuda e apoio total para realizá-las. Gallo (2016) ainda investigou sobre o conhecimento desses professores acerca das Práticas Baseadas em Evidência e identificou desconhecimento docente sobre essas práticas.

Para ilustrar o cenário da inclusão escolar de alunos com autismo, selecionamos dois estudos de caso, a fim de trazer, com mais detalhes, como pode ser a configuração do dia a dia de um aluno com TEA incluído em escola regular.

As produções acadêmicas de um aluno com autismo foram investigadas por Aporta e Lacerda (2018). As autoras perceberam o esforço por parte da professora em apresentar alternativas diante das exigências presentes no currículo da série. A docente utilizou recursos visuais, diferenciação na apresentação da tarefa e flexibilização na exigência de respostas. Além disso, ela demonstrava preocupação em atuar na motivação do aluno, parabenizando pelas suas conquistas e dando oportunidade que ele executasse o que ele fazia de melhor. O grau de autismo do aluno não foi citado nesse estudo e uma análise mais ampla do contexto da pesquisa não foi possível.

Ainda ilustrando o cenário de inclusão de alunos com TEA, outro estudo de caso, este conduzido por Barbosa (2018), descreveu que as ações dos profissionais da escola e do envolvimento do aluno com TEA nas atividades propostas foram incipientes. Nas entrevistas, as professoras demonstraram precisão na descrição sobre o autismo, entretanto, demonstraram dificuldades em lidar com o aluno, muitas vezes apoiadas no argumento de não estarem preparadas. A autora observou que o aluno esteve frequente na escola, foi atendido

semanalmente no AEE, e foi acompanhado diariamente pela profissional de apoio escolar e, ainda assim, o planejamento das atividades e a oportunidade de aprendizado não ocorreram.

A satisfação parental assim como as expectativas das famílias em relação à escolarização de alunos com autismo também já foram pesquisadas. Lemos *et al.* (2016) investigarem não somente a percepção dos professores acerca da inclusão de seus alunos com autismo, como incluíram também o ponto de vista dos pais dessas crianças. Esse estudo teve como participantes 6 alunos, entre três e sete anos, matriculados na rede regular e particular de ensino da cidade de João Pessoa, Paraíba. Todos diagnosticados com autismo leve a moderado.

Como resultado, o estudo indicou que os pais esperavam que seus filhos desenvolvessem habilidades, tanto sociais quanto acadêmicas, no ambiente escolar; enquanto os professores priorizam estratégias para o desenvolvimento social dos alunos. Mesmo diante dessa diferença de expectativas, Lemos *et al.* (2016) identificaram que, de maneira geral, os pais estavam satisfeitos com a inclusão de seus filhos.

Campos (2015) também ouviu a percepção parental em relação a escolarização de suas crianças com TEA, e 50% desses estavam satisfeitos com o que a escola proporcionava. As autoras notaram diferença na satisfação em relação à administração escolar, pais de alunos matriculados em escolas públicas demonstraram maior satisfação com o serviço (64%), enquanto apenas 36% dos pais que tinham filhos matriculados na rede particular estavam satisfeitos. Campos (2015) atribuiu essa diferença na ocorrência de satisfação ao maior nível de exigência daqueles que contrataram o serviço particular.

O envolvimento entre família e escola para a promoção de uma inclusão escolar mais efetiva vem recebendo apoio na literatura (LEMOS *et al.*, 2016; VARGAS; SCHMIDT, 2017). Para esses autores a aproximação da família, como parceira da escola, no processo educacional contribui para adaptação e aprendizado dos estudantes com TEA. Nas palavras dos autores:

Essa aproximação, por sua vez, tornaria mais fluente a circulação de informações sobre o aluno nas trocas entre pais, professores e gestores, gerando novas possibilidades de apoio e, conseqüentemente, propiciando o desenvolvimento integral dos estudantes (VARGAS; SCHMIDT, 2017, p. 213).

Diante do panorama ilustrado até o momento, particularidades e especificidades de alunos com autismo, lista de ações e práticas educativas com efeito comprovado na literatura, e desafios em alcançar uma inclusão escolar plena (acesso, permanência, participação e aprendizado), é chegado o momento trazer o currículo para a discussão.

3 CAMINHOS PARA O APRENDIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Neste capítulo, serão apresentados alguns caminhos utilizados na educação especial para atender às demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência na sala de aula. Serão mostradas algumas orientações sobre as adequações curriculares e também dois conceitos atualmente indicados para atender a diversidade de alunos na escola, o ensino diferenciado e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Em seguida, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é citado como um instrumento norteador para o desenvolvimento escolar dos alunos PAEE, enfatizando a necessidade de planejamento prévio, organizado e revisado, para a eficiência na escolarização desses estudantes.

3.1 As adequações curriculares: apontamentos sobre a necessidade de planejamento

O currículo é uma das dimensões centrais envolvidas na discussão da escolarização inclusiva. Para Neves *et al.* (2014), o currículo pode ser definido como um guia que conduz o percurso das ações pedagógicas da escola, devendo contemplar todos os estudantes. Os elementos curriculares precisam abarcar conteúdos científicos previamente selecionados e atuar na situação de ensino, nas estratégias pedagógicas e nas formas de avaliar o aprendizado.

Ao longo da década de 1990²², no Brasil, cresceram as discussões acerca do currículo e de suas ações e, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entretanto, em relação aos alunos com deficiência, apenas no ano seguinte houve um direcionamento mais específico para essa questão, com a publicação do documento *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais* (BRASIL, 1998). Esse documento, elaborado pela então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, aborda vários elementos que orientam sobre a prática das adaptações curriculares que serão apresentados a seguir.

Conforme indicam essas diretrizes, o conceito de adequação curricular é exposto como uma medida dinâmica da educação para todos. No que tange aos alunos com deficiência, essa concepção/proposta consiste na flexibilização da prática educacional de modo a atender e

²² O Ministério da Educação lançou os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Fundamental e os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio* (RCNEM).

promover o progresso escolar desses estudantes, considerando suas capacidades e diferenças. Sendo assim, as adaptações curriculares podem ocorrer, sempre que necessário, levando em consideração: o que o aluno deve aprender; como e quando se dará esse aprendizado; quais formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998).

De acordo com esse documento, é desejável que as adaptações ocorram de maneira harmônica entre as demandas do aluno com deficiência e a programação curricular da escola. Ou seja, é importante que o aluno participe da programação escolar de forma o tão habitual quanto possível, assim como seja favorecida “a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino” (BRASIL, 1998, p. 34).

As adaptações podem ocorrer em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual. Todas elas devem levar em consideração aspectos fundamentais, como, por exemplo, ser precedida de avaliação criteriosa do aluno e promover o registro documental das adaptações, que devem ser anexadas no acervo documental do aluno.

As propostas de adaptações abrangem dois grupos: adaptações não significativas do currículo e adaptações curriculares significativas. Na primeira proposição, observa-se adaptações relativas: à priorização de objetivos, à introdução de atividades complementares às previstas, ao sequenciamento de tarefas. Já no segundo grupo são encontradas: eliminação de objetivos básicos, introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos. Recomenda-se que as adaptações curriculares significativas sejam utilizadas apenas quando as medidas curriculares menos significativas não obtiverem efeito. Nessa orientação, é possível perceber que há uma intenção em focalizar nas capacidades e no potencial dos alunos, e, para isso, atendendo às suas necessidades educacionais especiais (NEE), deve-se dar atenção ao efeito da adaptação utilizada.

Outro aspecto citado no documento é a diferenciação curricular. Essa prática refere-se à modificação curricular. Trata-se de uma prática utilizada com alunos que apresentam um desenvolvimento acentuadamente distante do desenvolvimento dos colegas e, nestes casos, pode ser importante adotar objetivos os mais funcionais possíveis, a fim de alcançar a autonomia e independência desses alunos.

Têm-se observado, portanto, de acordo com as orientações do MEC, que as adaptações curriculares são desejáveis e que podem ser utilizadas desde que as barreiras sejam identificadas e procedidas de um planejamento detalhado. Nota-se também um cuidado em oferecer atividades contextuais, vinculadas ao currículo programado da turma, entretanto, diante de

alguns casos específicos, é possível recorrer a uma programação individual, de forma diversa ao planejado para a turma.

As orientações sobre a administração curricular para alunos com deficiência também foram tema de interesse da Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, como no artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (BRASIL, 2015).

No âmbito das políticas e orientações sobre o atendimento de alunos com deficiência, observa-se um consenso sobre a diversidade de características dos alunos que chegam à escola e a necessidade de atendê-los em suas particularidades. Nota-se também uma tendência na literatura em valorizar as adequações curriculares que se propõem a permitir o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado desses alunos. Compreende-se que:

As adequações no currículo podem ser entendidas como estratégia didático-pedagógica que contemple a diversidade em questão e seja capaz de oferecer respostas educativas aos alunos com deficiência que se encontram distantes da apropriação de conteúdos curriculares para o ano ou ciclo de ensino frequentado, convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos alunos (LEITE; BORELI; MARTINS, 2013, p. 67).

As adequações, portanto, são necessárias principalmente quando se considera a diversidade do alunado e os limites das metodologias de ensino e as práticas pedagógicas quando estas se propõem a atingir a todos, baseadas em um currículo comum. Com a proposta de transpor os possíveis obstáculos ocasionados pelo currículo, no que tange ao aprendizado dos alunos PAEE, alguns autores acreditam nos ajustes e nas adequações curriculares, dentre os quais pode-se citar: Pletsch (2014), Fernandes, Antunes e Glat (2013), Fonseca (2011), Oliveira e Machado (2013) e Neves *et al.* (2014).

Pletsch (2014) entende como necessária a implementação das adaptações curriculares, principalmente no que tange às práticas curriculares²³, para que os alunos com necessidade educacionais especiais participem das atividades escolares. Entretanto, a autora entende que as mudanças devem se concentrar nos caminhos e nos procedimentos alternativos e que os objetivos a serem atingidos devem ser os mesmos, para todos os alunos.

²³ Práticas curriculares são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem (PLETSCH, 2014, p. 130).

A educação inclusiva deve ser um ponto estruturante e transversal na construção do currículo, de acordo com Oliveira e Machado (2013). Para as autoras, a presença da educação inclusiva, nestas configurações, é requisito para as adaptações curriculares serem possíveis. Esclarecem que, ao contrário de empobrecerem o currículo, as adaptações respeitam o ritmo de cada aluno e suas habilidades individuais.

A acessibilidade é outro tema levantado para complementar a discussão a favor das adaptações escolares. Fernandes, Antunes e Glat (2013) entendem que a construção de espaços escolares acessíveis é primordial na escolarização inclusiva. Os autores acreditam no emprego de estratégias de ensino, no uso de tecnologia assistiva e na oferta de condições para o acesso ao currículo.

Fonseca (2011) entende as adequações curriculares como um ajuste necessário, sendo utilizada para, com base no currículo comum, planejar alterações e ampliações que atendam às especificidades dos alunos com deficiência. Para a autora:

Nessas circunstâncias, as modificações curriculares implicam **planificação** pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definam o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno (FONSECA, 2011, p. 27; destaque nosso).

Para a autora, os ajustes necessários para atender as demandas dos alunos podem ser enquadrados em modalidades, a saber: adaptações, flexibilizações e adequações curriculares. O currículo deve permitir tais ajustes quando justificado pelo fato de garantir o acesso aos objetivos preconizados no plano de ensino (NEVES *et al.* 2014), o que deve acontecer em sintonia com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Para Fonseca (2011), o planejamento prévio das atividades, com adequações ou não, possibilita o cumprimento dos objetivos traçados. O esclarecimento conceitual das modalidades de adequação curricular foi justificado pela autora como necessário para melhor entendimento das especificidades dos alunos. Para a referida autora, flexibilização é a alteração das estratégias de práticas pedagógicas, em uma programação que envolve toda a turma, e que não implica em mudança no planejamento curricular.

Já Tavares Silva (2015) apresenta um conceito mais amplo sobre flexibilização. A autora indica que tal prática é possível quando os professores assumem a gestão do currículo, o que propicia autonomia para operar mudanças que vão além das simplificações, como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos curriculares adequados com maior igualdade de oportunidades. A adequação curricular foi conceituada por Fonseca (2011) como adequações

no conteúdo, nos objetivos, nos recursos e/ou nas práticas pedagógicas levando em consideração o particular de cada aluno. Esse mesmo termo não foi empregado no texto de Tavares Silva (2015).

A definição de adaptação refere-se, no texto de Fonseca (2011), às modificações estruturais ocorridas no currículo. Trata-se de uma proposta de alteração curricular, diferente do que é proposto para a turma, visando o benefício do aluno. Para Tavares Silva (2015), a adaptação refere-se tanto à supressão quanto à inserção de objetivos (complementares ou alternativos), que visam ao benefício dos alunos com NEE, principalmente no que se refere às possibilidades educativas disponíveis.

Nota-se aqui, como já observado por Leite, Boreli e Martins (2013), que as terminologias utilizadas ainda são amplas e que uma revisão conceitual pode trazer mais clareza para o campo. Neste trabalho, foi escolhido utilizar o termo adequação curricular referindo-se a todos os ajustes ou à ampliação realizados no currículo, a fim de atender às especificidades dos alunos PAEE.

Um tema mais controverso presente na literatura diz respeito à qual estratégia deve ser adotada para proporcionar, ao mesmo tempo, o acesso ao currículo (conteúdo, contexto) e o aprendizado, atendendo a todos os alunos ao mesmo tempo e considerando a singularidade de cada um.

Alguns autores, como Garcia (2006) e Mesquita (2010), criticam o uso das adequações curriculares. Para eles, tal ação tem como consequência o impedimento ao acesso a conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Além disso, essas alterações dos elementos curriculares contribuem para a inclusão-excludente, uma vez que compactuam com o currículo homogenizador e não valorizam as diferenças. Nessa perspectiva, utiliza-se o conceito de ensino diferenciado, caracterizado pela atuação ativa do professor no planejamento de abordagens variadas para abordar o conteúdo. O professor, antecipadamente, prepara-se para contemplar todos os alunos da classe, a partir da concepção de que está lidando com uma turma heterogênea.

Para Tomlinson (2008), é possível administrar salas de aulas de modo que a diversidade entre os alunos esteja em sintonia com o currículo. Isto é possível quando são disponibilizados, para os estudantes, múltiplas opções para obter informação e, ao mesmo tempo, respeitando três fatores orientadores: preparação, interesse e perfil de aprendizagem. Para a autora, é importante que os professores, ao planejarem suas aulas, levem em consideração esses três aspectos. A preparação refere-se ao nível de capacidade atual do aluno relacionado a determinado tema. Diante disso, o professor elabora uma atividade que esteja em sintonia com

as possibilidades de respostas do aluno. Nesse planejamento, a diferenciação pode estar relacionada, por exemplo, ao ritmo de estudo ou de raciocínio; ao acesso a informações básicas prévias, antes de ter contato com informações mais complexas; a iniciar com uma atividade mais direcionada e estruturada, para, posteriormente, seguir para outras que exijam soluções e maior elaboração.

Já o segundo fator proposto por Tomlinson (2008) refere-se ao interesse do aluno e ao seu envolvimento com o aprendizado. Promover uma ligação entre a escola e o desejo de aprendizagem do aluno; usar os conhecimentos prévios e, a partir desses, criar outras ramificações de interesse; e atuar na motivação no que se refere ao aprendizado são objetivos que devem ser buscados pelos professores.

O terceiro e último ponto que deve ser levado em consideração ao planejar um ensino diferenciado é a identificação do perfil de aprendizagem do aluno. Para a autora, isto significa reconhecer a maneira individual com a qual o aprendizado do aluno é mais beneficiado. Esse perfil de aprendizado está ligado ao ambiente (exemplos: estudar sozinho ou em grupo, movimentando o corpo ou imóvel), ao estilo cognitivo (exemplos: concreto, colaborativo, competitivo, do todo para a parte, da parte para o todo), à forma de orientação (exemplos: autônoma, orientado por pares, orientado por adultos) e à inteligência preferencial (exemplos: visual-espacial, rítmica, verbal-linguística, lógico-matemática).

Aliado à proposta de ensino diferenciado, encontra-se o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017). Oriundo da arquitetura, essa concepção é entendida como a construção de produtos, projetos, serviços ou ambientes projetados para serem utilizados por todas as pessoas sem necessidade de adaptação. Os autores (2017) indicam que os alunos PAEE podem se beneficiar com o desenho universal da aprendizagem, uma vez que eles propõem o acesso ao currículo geral:

Em outros termos, a proposta do *desenho universal* na aprendizagem sugere o acesso e a garantia da aprendizagem à todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p.274).

O Desenho Universal da Aprendizagem considera a diversidade desde o início de seu planejamento. Apesar de perceberem o potencial dessa proposta, Rodrigues, Mesquita e Castro (2018) questionam como seria implementá-lo numa escola fechada e com currículo rígido. As autoras apontam um agravamento nessa inflexibilidade das práticas educativas após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017. A mesma

dificuldade é apontada por Leite, Boreli e Martins (2013), que apesar de também serem favoráveis ao ensino diferenciado, indicam a dificuldade de aplicação na realidade brasileira.

Segundo os autores:

Nessa direção, percebe-se uma lacuna na consolidação de propostas educacionais curriculares que subsidiem alternativas e procedimentos de ensino capazes de promover a ascensão acadêmica dos alunos com deficiência, que na maioria das vezes apresentam ritmos e condições diferenciadas dos demais, fato que exigirá dos profissionais da escola a oferta de ajustes curriculares para a efetivação dos princípios das políticas públicas que normatizam a educação inclusiva (LEITE; BORELI; MARTINS, 2013, p. 83).

Nessa mesma linha, Tavares Silva (2015) concorda que a dificuldade de concretização desses caminhos de flexibilização curricular está ligada ao engessamento da prática docente, mas esclarece que esse não é o único entrave. A autora pontua que o padrão homogeneizador do entendimento sobre as deficiências também atua nessa questão.

As dificuldades apontadas por Tavares Silva (2015) parecem ainda mais complexas diante de alunos que apresentam desenvolvimento acentuadamente diferente dos demais alunos da classe. Nessa realidade, com o objetivo de atuar em casos como esses, Giangreco (2007) propôs dois modelos de adaptação: currículo multinivelado e sobreposição curricular.

No currículo multinivelado, os alunos, com e sem deficiência, compartilham da mesma atividade, entretanto os objetivos são diferenciados. O autor exemplifica essa proposta ao citar a situação de um aluno com deficiência que deveria familiarizar-se com personagens, locais e eventos históricos, em uma aula de história; enquanto os alunos sem deficiência precisariam demonstrar conhecimento acerca de eventos políticos e econômicos. Além disso, a atividade do aluno com deficiência havia sido planejada em graus: ele, primeiramente, deveria identificar os personagens históricos dentro de um grupo de opções absurdas (por exemplo, dentre atletas famosos). Após resposta positiva do aluno, a identificação dos personagens históricos passaria a ser mais exigente, mais difícil de detectar.

O currículo sobreposto, por sua vez, é uma estratégia destacada pelo autor como primordial na atuação com esses alunos. Esta proposta apresenta grande diferença entre os resultados de aprendizagem dos alunos com deficiência e sem deficiência. Essa adaptação foi exemplificada na situação de uma aula de biologia, em que a turma foi dividida em grupos de quatro alunos, cada. Em um desses grupos, três alunos sem deficiência montariam um modelo de sistema cardiovascular humano, enquanto o quarto aluno, com deficiência significativa, compartilharia a atividade, mas teria como objetivos o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais. O aluno com deficiência poderia ter como resultado de aprendizagem

a habilidade de seguir comandos, iniciar uma interação, revezar-se. Portanto, nesse modelo de adaptação, os alunos compartilham a atividade/experiência, porém, a área curricular à qual os objetivos de aprendizagem se referem são completamente distintas.

Uma questão importante sobre o currículo sobreposto diz respeito a oportunizar que atividades com o mesmo objetivo sejam frequentemente apresentadas ao aluno com deficiência. Além disso, o planejamento dos objetivos individuais é apresentado como fundamental.

Trazendo a questão do currículo e das adaptações ao público desse estudo, o acesso de alunos com autismo ao currículo foi tema de investigação de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013). Os pesquisadores realizaram um levantamento bibliográfico sobre o tema das adaptações curriculares para alunos com autismo e observaram que as pesquisas nessa temática são incipientes e pioneiras, revelando a carência e a necessidade de estudos que investiguem, em ampla escala, a produção desses alunos na escola, sua relação com o currículo e as estratégias de adequação utilizadas. Apontam que as adequações identificadas nos estudos atuaram apenas no âmbito das alterações das práticas pedagógicas dos professores, revelando a baixa incidência de adaptação no currículo comum ou no planejamento curricular diferenciado. Ou seja, notaram um desencontro entre o que está prescrito (as possibilidades de reestruturação do currículo para o atendimento das necessidades educacionais) e o que é encontrado na prática educativa (a atuação restrita de estratégias pedagógicas). Os autores concluíram haver necessidade de pesquisas que amparem e propiciem a prática pedagógica, a fim de permitir que o aluno com autismo tenha acesso ao currículo e aos conteúdos prescritos.

O que se observa até o momento é o reconhecimento de que os alunos com deficiência exigem uma resposta da escola para o cumprimento de seu direito à aprendizagem. Ou seja, a necessidade de tais respostas, em certa medida, é um consenso na literatura. Espera-se que as adequações sejam realizadas para melhor atender a estes alunos. Entretanto, o formato dessas adequações, onde e quando devem ocorrer, e qual a sua amplitude (seja para atender ao aluno especificamente, seja para alcançar toda a turma) é um terreno de muitas discussões. Por outro lado, é possível perceber que independente da orientação por trás das adequações curriculares encontra-se o planejamento, e esse, sim, é inquestionável.

3.2 Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): o planejamento como aliado para os caminhos da aprendizagem

Como apresentado anteriormente, um dos grandes desafios da educação especial inclusiva é o de atender às especificidades de desenvolvimento e aprendizado dos alunos com

deficiências dentro da escola, seja na sala de recurso, seja na classe comum. O PDI, ou Plano Educacional Individualizado (PEI), é um documento escolar do aluno, focado em suas particularidades e que objetiva garantir os resultados esperados em sua escolarização. Pereira e Nunes (2018) entendem o PDI como um mapa educacional, onde devem ser encontrados os caminhos que levam aos objetivos em curto, médio e longo prazos, sendo esses pareados com o currículo destinado ao ensino regular. Tannus-Valadão e Mendes (2018) acrescentam que:

A proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018, p.5).

Para as autoras, é função do PDI, além de promover o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes, possibilitar o planejamento especificado e estruturado de atividades, a partir do currículo, com registro das necessidades e também dos recursos a serem utilizados. Para sua elaboração, são necessárias avaliações detalhadas das habilidades e dificuldades do aluno, que permitirão o estabelecimento de um ponto de partida e, com o passar do tempo, o acompanhamento e o desenvolvimento do aluno. Um PDI bem elaborado funciona também como um instrumento de apresentação de resultados, ou seja, a partir do qual é possível analisar os ganhos do aluno.

Em países como Estados Unidos, Suíça, Itália, Portugal, Espanha, seu objetivo é mais amplo e ultrapassa a função de manter alunos com deficiência nas escolas comuns, visto que se almeja que completem com sucesso o percurso da vida escolar (TANNUS-VALADÃO, 2013). Na França, o PDI é ainda mais amplo, abrangendo não somente a escolarização como também a vida em sociedade (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018). Na legislação federal brasileira, não há uma exigência registrada sobre o dever da escola em elaborar um plano específico para o aluno PAEE. Uma orientação mais direcionada, nesse sentido, ficou a cargo do professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais. De acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), este profissional deve elaborar o plano de atendimento educacional especializado no qual deve constar informações como a identificação das necessidades educacionais, a descrição dos recursos que serão utilizados, assim como das atividades que serão desenvolvidas. Entretanto, em alguns estados, como é o caso de Minas Gerais, há indicações e orientações acerca da confecção do PDI. Neste estado, recomenda-se a elaboração do relatório circunstanciado e o PDI do estudante com orientações e direcionamentos para um período mínimo de seis meses.

É possível observar, portanto, que apesar da forte indicação, encontrada na literatura, em utilizar o PDI como um instrumento orientador (GLAT; PLETSCHE, 2013; PEREIRA; NUNES, 2018; TANNUS-VALADÃO, 2013; TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018), o que é encontrado na prática é a sua subutilização ou sua utilização apenas no contexto da sala de atendimento educacional especializado. O planejamento para a atuação com esses alunos dentro da sala de aula é, portanto, inexistente ou insuficiente.

Uma proposta de planejamento organizada de forma a atender às demandas de ensino-aprendizado de alunos com autismo, em sala de aula, foi publicada por Gonzaga e Borges (2018). Para isso, as autoras destacaram quatro tipos de Situação de Inclusão escolar e, para cada uma delas, propuseram um Plano de Desenvolvimento Individual específico. Foram apresentados sete programas de intervenção, os quais são utilizados de acordo com o tipo de Situação de Inclusão e/ou à medida em que se tornam necessários. Os programas são: análise do currículo programático escolar; programa de intervenção pedagógica individual; programa de intervenção comportamental individual; programa de intervenção social individual; programa de rotina diferenciada; relação de intervenções sugeridas; descrição da Situação de Inclusão escolar do aluno (GONZAGA; BORGES, 2018). De acordo com as especificidades do aluno e sua Situação de Inclusão, lança-se mão dos programas necessários cujo conjunto compõe o PDI.

A implementação do Plano de Desenvolvimento Individual para os alunos com deficiência pode implicar em um avanço promissor na escolarização desses estudantes. O PDI pode propiciar ações mais precisas e menos arbitrárias, o que garantiria uma educação de melhor qualidade (TANNUS-VALADÃO, 2013).

A discussão inicial desse capítulo, sobre a presença das adequações curriculares na escolarização de estudantes com deficiência, lança luz sobre a probabilidade, talvez frequente, de que esses alunos façam atividades diferentes daquelas que são propostas para os seus colegas de turma, no cotidiano de sala de aula. Essa discussão existe, principalmente, devido à preocupação com a aprendizagem destes estudantes na escola, uma vez que é percebido que o currículo nem sempre os atende em termos de suas demandas educacionais. Partindo dessa hipótese, e a fim de entender mais sobre as atividades realizadas pelos alunos com TEA, é chegado o momento de apresentar a o procedimento metodológico.

4 METODOLOGIA

Para Minayo (2009), a pesquisa qualitativa se propõe a responder questões muito particulares com um nível de realidade que não consegue ser representado numericamente. Segundo a autora, as pesquisas qualitativas se aprofundam no mundo de significados que podem ser traduzidos como motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que estão presentes no universo da produção humana, nas relações representatividades e intencionalidades.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 58).

A coleta de dados realizada por meio de pesquisa documental é feita a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos e classificados como cientificamente autênticos, ou seja, não fraudados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A presente pesquisa é descritiva, o procedimento técnico utilizado foi a análise documental retrospectiva, em que foram analisados os registros de acompanhamento escolar realizados por uma clínica particular da cidade de Belo Horizonte, com crianças autistas nos anos de 2016 e 2017. As categorias analisadas já estavam previamente definidas no RED. Foi possível fazer um levantamento quantitativo nos registros, a partir da frequência da repetição de determinada categoria. Apesar da análise quantitativa realizada, não é possível considerar a pesquisa como quanti-quali, devido ao número limitado de registros analisados.

Depois de realizada a contagem da frequência da repetição das categorias no caso de cada participante da pesquisa, os dados foram analisados a partir do cruzamento das informações numéricas obtidas com os dados coletados na revisão de literatura.

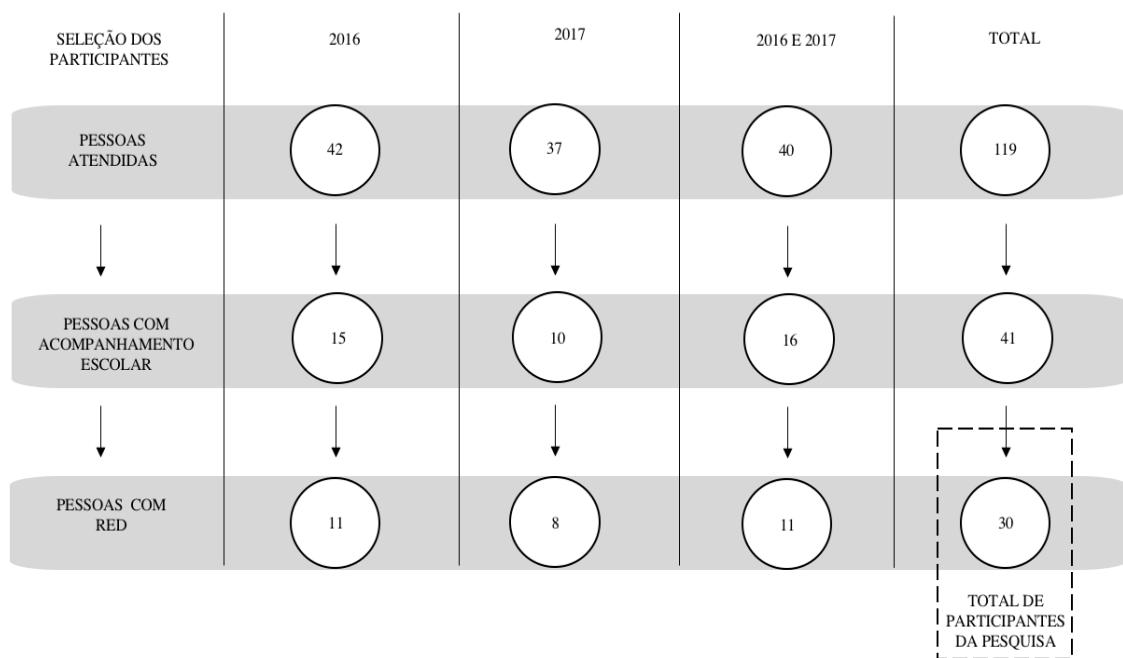
4.1 Participantes

Participaram do estudo crianças e adolescentes com diagnóstico médico de autismo ou quadros assemelhados (autismo com comorbidades), atendidos pelo CEI, nos anos de 2016 e 2017. Os participantes foram acompanhados por profissionais do CEI (psicólogos ou terapeutas

ocupacionais) nas escolas regulares que frequentavam e tinham no mínimo 12 dias de protocolos do RED preenchidos dentro de um mês.

A Figura 1 apresenta os critérios para a seleção dos participantes. Foram atendidas no CEI, nos anos de 2016 e 2017, 119 pessoas com autismo. Desse total, 42 foram atendidas exclusivamente em 2016, 37 exclusivamente em 2017 e 40 permaneceram em atendimento em 2016 e 2017. Do grupo de 119 pessoas atendidas em 2016 e 2017, 41 tiveram acompanhamento escolar; 15 exclusivamente no ano de 2016; 10 exclusivamente no ano de 2017 e; 16 em 2016 e 2017. Do grupo de 41 pessoas que tiveram acompanhamento escolar, 30 tinham a quantidade de REDs preenchidos que atendiam ao critério estipulado para a participação nesse estudo; 11 foram atendidas exclusivamente em 2016, 8 exclusivamente em 2017 e 11 atendidas em 2016 e 2017. Dessa forma a amostra final desse estudo foi composta por 30 participantes.

Figura 1 - Critérios de seleção da amostra



Fonte: elaborada pela autora

4.2 Situações e materiais

A coleta dos dados foi realizada no CEI, instituição privada, localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, especializada no atendimento a pessoas com o diagnóstico de autismo.

Algumas pessoas com autismo atendidas pelo CEI eram acompanhadas nas escolas comuns que frequentavam. Os critérios para o acompanhamento escolar eram demanda da família da pessoa com autismo e disponibilidade da escola. Esse acompanhamento acontecia em sessões de orientação na escola, com duração média de 50 minutos cada, e poderiam acontecer semanal, quinzenal ou mensalmente, dependendo da disponibilidade da escola em conversar com o profissional do CEI.

Os profissionais do CEI que faziam o acompanhamento escolar tinham formação em psicologia ou terapia ocupacional e, independentemente da formação, todos seguiam a orientação de uma coordenadora geral, com formação em psicologia, que era a responsável pelo planejamento, pela implementação e pela avaliação das intervenções realizadas nas escolas.

Para que as orientações acontecessem de maneira sistemática, os profissionais do CEI utilizavam um protocolo de registro, criado na instituição, denominado de RED, que poderia ser preenchido pelo professor regente da turma ou por um mediador (pessoa que acompanhava exclusivamente o aluno com autismo em tempo integral). O RED permitia registrar as atividades que o professor oferecia para a turma, as atividades realizadas pelo aluno com autismo e o desempenho dele. Os REDs preenchidos eram recolhidos mensalmente pelos profissionais do CEI e arquivados na instituição. A coleta e a análise dos dados foram realizadas a partir dos REDs arquivados.

4.3 O Registro Escolar Diário (RED)

O Anexo 2 apresenta um modelo de RED reduzido e as instruções para o preenchimento. Como dito anteriormente, o RED deveria ser preenchido diariamente por um professor ou um mediador que acompanhava o aluno com autismo na escola. O responsável pelo preenchimento deveria anotar o nome do aluno, o seu nome e a data do preenchimento do registro.

No RED existem espaços para a anotação das atividades realizadas pelo aluno com autismo que eram idênticas à da turma e as atividades realizadas exclusivamente pelo aluno com autismo (não pelos outros alunos). Quando o aluno realizava a mesma atividade ofertada para toda turma, o responsável pelo registro deveria anotar o nível de compreensão do aluno com autismo em cada atividade (1 para sem compreensão, 2 para compreensão parcial e 3 para compreensão total) e o nível de ajuda oferecida pelo educador para que o aluno com autismo fizesse a atividade (1 para ajuda total, 2 para ajuda parcial e 3 para sem ajuda).

Sobre as atividades realizadas apenas pelo aluno com autismo, o educador responsável pelo registro poderia marcar se estas atividades foram planejadas ou não planejadas para aquele

estudante. A elaboração do planejamento poderia ser de responsabilidade do CEI ou do professor regente.

Caso o responsável tivesse alguma observação a respeito da atividade realizada pelo aluno, ele poderia fazer uma descrição mais detalhada em um espaço específico para isso.

Importante registrar aqui que, são consideradas atividades no caso do RED, toda e qualquer atividade realizada pelo aluno no ambiente escolar. Ou seja, não se trata somente das atividades pedagógicas, mas também das atividades de recreio, de lanche, de aulas específicas, etc.

4.4 Coleta de dados

A coleta de dados, realizada entre maio e setembro de 2018, foi efetuada a partir dos prontuários dos participantes, que continham os dados individuais, os testes aplicados pelos terapeutas do CEI e os REDs preenchidos pelos profissionais das escolas.

Os procedimentos empregados nesse estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, número 2.630.753.

4.5 Avaliação dos participantes

Nos prontuários dos participantes estavam arquivados os resultados de suas avaliações realizadas por meio do *Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R)* (SCHOPLER *et al.*, 1990), da *Childhood Autism Rating Scale (CARS)* (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988) ou do Teste de Desempenho Escolar (TDE) (STEIN, 1994).

O PEP-R avalia tanto o atraso no desenvolvimento como os comportamentos típicos de autismo e oferece informações sobre sete áreas na Escala de Desenvolvimento: imitação, percepção, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, integração olho mão, desenvolvimento cognitivo e cognitivo verbal, além de quatro áreas na Escala de Comportamento: linguagem, relacionamento e afeto, respostas sensoriais e interesses por materiais. Pode ser utilizado com crianças de seis meses a 12 anos de idade. Foi adaptado e validado para a população brasileira por Leon *et al.* (2004). Nesse estudo foram utilizados os dados da Escala de Desenvolvimento (não os da Escala de Comportamento). A pontuação total da Escala de Desenvolvimento permite comparar o desempenho da criança com autismo com o de uma criança típica, em termos de anos e meses.

A CARS permite identificar crianças com características comportamentais de autismo e distinguir entre autismo e atraso no desenvolvimento sem autismo. De acordo com a escala, os resultados da avaliação podem ser distribuídos em três categorias: desenvolvimento normal (15-29,5; poucos sinais de autismo), autismo leve/moderado (30-36,5) e autismo grave (acima de 37). Pode ser utilizada com crianças acima de 36 meses de idade. Essa escala foi adaptada e validada para a população brasileira por Pereira, Riesgo e Wagner (2008).

O TDE é um instrumento que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar em três áreas específicas: leitura oral (reconhecimento de palavras isoladas do contexto), escrita (escrita do nome próprio e de palavras contextualizadas, apresentadas sob a forma de ditado) e aritmética (solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito). É destinado a avaliar escolares da 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental, atualmente referidos como 2º e 7º anos (BRASIL, 2006).

Os resultados do TDE por áreas e no total permitem comparar a criança avaliada com o que é esperado para a série na qual ela está matriculada e também em relação à idade cronológica.

A maioria dos participantes entre 3 e 12 anos foi avaliada pela CARS e pelo PEP-R. Os participantes acima de 12 anos foram avaliados pelo TDE. Os participantes com idades abaixo de 12 anos com perfil de autismo de alto funcionamento (sem atraso robusto no desenvolvimento) foram avaliados pelo TDE e não pelo PEP-R. Participantes com perfil de autismo de alto funcionamento ou diagnósticos associados ao autismo não foram avaliados pela CARS.

4.6 Categorias de análise - Situação de Inclusão

Os participantes desse estudo tinham no mínimo 12 dias de protocolos do Registro Escolar Diário (RED) preenchidos dentro de um mês. Os REDs analisados (a análise será relatada posteriormente) foram referentes ao primeiro mês do ano letivo que cumpria o critério mínimo de 12 protocolos preenchidos. O primeiro mês poderia variar de participante para participante em função do mês de início de acompanhamento no CEI ou em função do mês de início do preenchimento do RED pelo professor ou mediador.

A partir da análise dos dados dos REDs os participantes foram categorizados em quatro tipos de Situação de Inclusão:

- 1) Situação 1: realização de 60% ou mais de atividades iguais às da turma e média de ajuda e compreensão igual ou maior que 2;

- 2) Situação 2: realização de 60% ou mais de atividades iguais às da turma e média de ajuda e/ou compreensão menor que 2;
- 3) Situação 3: realização de 59% ou menos de atividades iguais às da turma e 60% ou mais de atividades planejadas;
- 4) Situação 4: realização de 59% ou menos de atividades iguais às da turma e 59% ou menos de atividades planejadas

4.7 Análise dos REDs

A análise dos REDs da amostra oferecia dados para a categorização dos participantes em Situações de Inclusão 1, 2, 3 ou 4. O primeiro critério para análise era obtido por meio do cálculo da porcentagem de atividades realizadas pelo aluno com autismo. Para isso, somava-se a quantidade de atividades realizadas pela criança com autismo que eram idênticas às da turma e as atividades que eram realizadas exclusivamente pelo aluno com autismo: quando o participante realizava 60% ou mais de atividades idênticas às da turma ele poderia ser caracterizado como 1 ou 2, porém se realizava 59% ou menos poderia ser caracterizado como 3 ou 4.

O segundo critério para os participantes que realizavam 60% ou mais de atividades idênticas às da turma permitia distingui-los entre 1 e 2. Para isso, eram utilizados os registros de níveis compreensão e ajuda. Havia 3 níveis de compreensão no RED: 1- sem compreensão, 2 - compreensão parcial; 3 - compreensão total. O mesmo acontecia para as ajudas: 1 - ajuda total; 2 - ajuda parcial; 3 - sem ajuda. Calculava-se a média das pontuações de ajudas e compreensão: média maior ou igual a 2 em ajudas e compreensão indicava Situação de Inclusão 1 e média menor que 2 em ajuda e/ou compreensão (um dos dois era suficiente) indicava Situação 2.

O segundo critério para os participantes que realizavam 59% ou menos de atividades idênticas às da turma permitia distingui-los entre 3 e 4. Para isso, a porcentagem de atividades planejadas e não planejadas era calculada: 60% de atividades planejadas para o aluno com autismo colocavam esse aluno na Situação 3 e 59% ou menos na Situação 4.

5 RESULTADOS

5.1 Apresentação dos resultados

Os participantes foram separados em três grupos para análise (Tabela 1). O primeiro grupo era composto pelos atendidos exclusivamente no ano de 2016; o segundo, pelos atendidos exclusivamente em 2017; e o terceiro grupo pelos atendidos nos anos de 2016 e 2017. O grupo de 2016 era composto por 10 meninos e uma menina, em idades entre três anos e cinco meses e 13 anos e nove meses, dos quais seis falavam e cinco não falavam; oito eram estudantes de escolas particulares e três de escolas públicas. O grupo de 2017 era composto por oito meninos, em idades entre dois anos e três meses e 15 anos e quatro meses, dos quais seis falavam e dois não falavam; sete eram estudantes de escolas particulares e um de escola pública.

Tabela 1- Dados de identificação e avaliações dos participantes

Tabela 1- Dados de identificação e avaliações dos participantes																	
P	Sexo	Idade	CARS	PEP-R	Idade no PEP-R	TDE	Série no TDE	Fala	Leitura	Escrita	Escola	Ciclo	Série	Responsável	Frequência	Situação	
2016	P1	F	3a 5m	32	78	2a 8m	-	-	Sim	-	-	Particular	Infantil	Maternal	Professor	Mensal	2
	P2	M	3a 10m	37	66	2a 3m	-	-	Não	-	-	Particular	Infantil	2º período	Profissional	Quinzenal	1
	P3	M	3a 2m	25	106	4a 1m	-	-	Sim	-	-	Particular	Infantil	2º período	Profissional	Semanal	1
	P4	M	5a 2m	30	67	2a 3m	-	-	Não	-	-	Municipal	Infantil	2º período	Profissional	Mensal	1
	P5	M	6a 3m	-	58	1a 11m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	Infantil	2º período	Estagiário	Quinzenal	2
	P6	M	6a	35,5	63	2a	-	-	Não	Não	Não	Particular	1º Ciclo	1º ano	Estagiário	Quinzenal	4
	P7	M	9a 10m	38	61	1a 11m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	1º Ciclo	2º ano	Estagiário	Semanal	4
	P8	M	9a 1m	43	52	1a 9m	-	-	Não	Não	Não	Estadual	1º Ciclo	3º ano	Profissional	Semanal	3
	P9	M	9a 8m	37	51	1a 9m	-	-	Não	Não	Não	Municipal	2º Ciclo	4º ano	Estagiário	Semanal	4
	P10	M	12a 6m	26,6	118	4a 10m	-	-	Sim	Não	Sim	Particular	2º Ciclo	4º ano	Estagiário	Semanal	2
	P11	M	13a 9m	-	-	-	99	3º ano	Sim	Sim	Sim	Particular	3º Ciclo	7º ano	Estagiário	Semanal	1
2017	P12	M	2a 3m	-	36	1a 6m	-	-	Não	-	-	Particular	Infantil	Maternal III	Professor	Mensal	1
	P13	M	6a 9m	30,5	60	2a	-	-	Sim	-	-	Particular	Infantil	2º período	Estagiário	Quinzenal	1
	P14	M	6a 1m	-	59	1a 11m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	1º Ciclo	1º ano	Estagiário	Quinzenal	1
	P15	M	7a	33,5	73	2a 5m	-	-	Não	Não	Não	Municipal	1º Ciclo	1º ano	Estagiário	Quinzenal	2
	P16	M	7a 10m	30	94	3a 4m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	1º Ciclo	1º ano	Profissional	Semanal	4
	P17	M	7a 7m	28	115	4a 7m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	1º Ciclo	2º ano	Estagiário	Quinzenal	2
	P18	M	12a	-	-	-	83	2º ano	Sim	Sim	Sim	Particular	2º Ciclo	6º ano	Profissional	Semanal	4
	P19	M	15a 4m	-	-	-	113	4º ano	Sim	Sim	Sim	Particular	Ensino Médio	1º ano/E.M	Estagiário	Semanal	2
	P20	M	3a 3m	-	43	1a 7m	-	-	Sim	-	-	Particular	Infantil	Maternal III	Professor	Quinzenal	1
		M	4a 3m	30,5	77	2a 8m	-	-	-	-	-	Municipal	1 período	Professor	Quinzenal	1	
	P21	F	5a 8m	30,5	77	2a 8m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	Infantil	2 período	Estagiário	Quinzenal	1
			6a 8m	32	75	2a 1m	-	-	-	-	-	Particular	1º Ciclo	1º ano	Estagiário	Quinzenal	1
	P22	M	6 anos	42	38	1a 1m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	1º Ciclo	1º ano	Profissional	Semanal	1
			7 anos	37	65	2a 2m	-	-	-	-	-	Particular	1º Ciclo	2º ano	Profissional	Semanal	3
	P23	M	6 anos	33	72	2a 5m	-	-	Sim	Sim	Sim	Particular	1º Ciclo	1º ano	Profissional	Semanal	1
			7 anos	34,5	97	3a 7m	-	-	-	-	-	Particular	1º Ciclo	2º ano	Estagiário	Semanal	1
	P24	M	6a 1m	-	-	-	10	-	Sim	Sim	Sim	Particular	1º Ciclo	1º ano	Estagiário	Semanal	1
			7a 1m	-	-	-	49	-	-	-	-	Particular	1º Ciclo	2º ano	Estagiário	Semanal	1
	P25	M	7a 11m	30	77	2a 8m	-	-	Sim	Sim	Sim	Particular	1º Ciclo	2º ano	Estagiário	Semanal	3
8a 11m			38	109	4a 3m	-	-	-	-	-	Particular	1º Ciclo	3º ano	Profissional	Semanal	3	
P26	F	8a 4m	-	56	1a 11m	-	-	Sim	Não	Não	Particular	1º Ciclo	1º ano	Estagiário	Quinzenal	3	
		9a 4m	-	47	1a 7m	-	-	-	-	-	Particular	1º Ciclo	2º ano	Estagiário	Quinzenal	3	
P27	M	8a 3m	25,5	111	4a 5m	-	-	Sim	Sim	Sim	Particular	1º Ciclo	2º ano	Estagiário	Semanal	1	
		9a 3m	-	-	-	73	2º ano	-	-	-	Particular	1º Ciclo	3º ano	Estagiário	Semanal	2	
P28	M	8a 5m	32,5	65	2a 1m	-	-	Não	Não	Não	Particular	1º Ciclo	3º ano	Estagiário	Semanal	3	
		9a 5m	35,5	66	2a 2m	-	-	-	-	-	Particular	1º Ciclo	4º ano	Estagiário	Semanal	3	
P29	M	8a 11m	-	-	-	71	2º ano	Sim	Sim	Sim	Particular	1º Ciclo	3º ano	Estagiário	Semanal	2	
		9a 11m	-	-	-	73	2º ano	-	-	-	Particular	2º Ciclo	4º ano	Estagiário	Semanal	1	
P30	M	10a 9m	35	69	2a 3m	-	-	Sim	Não	Não	Municipal	2º Ciclo	4º ano	Profissional	Mensal	4	
		11a 9m	30	77	2a 9m	-	-	-	-	-	Municipal	2º Ciclo	5º ano	Profissional	Mensal	3	

Fonte: Elaborada pela autora

O grupo de 2016/2017 era composto por nove meninos e duas meninas, em idades iniciais entre três anos e três meses e 10 anos e nove meses, dos quais 10 falavam e um não falava; 10 eram estudantes de escolas particulares no início da intervenção e um era de uma escola pública.

Participantes entre três e 12 anos foram avaliados pela CARS; participantes entre dois e 12 anos foram avaliados pelo PEP-R; participantes com perfil de autismo de alto funcionamento ou acima de 12 anos foram avaliados pelo TDE. Participantes com perfil de autismo de alto funcionamento ou diagnósticos associados ao autismo não foram avaliados pela CARS.

Todos os participantes avaliados pelo PEP-R apresentaram atraso no desenvolvimento e todos os participantes avaliados pelo TDE apresentaram desempenho inferior à série na qual estavam matriculados.

Havia alunos matriculados do Maternal ao Ensino Médio. O repertório de leitura e de escrita dos participantes do primeiro, segundo e terceiro ciclos e também do Ensino Médio foi avaliado: do grupo de 2016, um aluno sabia ler e dois sabiam escrever; do grupo de 2017, dois sabiam ler e escrever; do grupo 2016/2017, cinco sabiam ler e escrever.

Os responsáveis pelo preenchimento do RED eram professores ou mediadores (profissionais especializados, professor de apoio ou estagiários). A frequência da presença de profissionais do CEI para orientação nas escolas variou entre semanal, quinzenal ou mensalmente.

Nos três grupos havia participantes em Situações de Inclusão 1, 2, 3 ou 4, conforme análise dos REDs.

Os participantes acompanhados exclusivamente em 2016 ou 2017 tiveram um mês de REDs analisados (Tabela 2); já os participantes acompanhados nos anos de 2016/2017 tiveram dois meses de REDs analisados, um mês para cada ano, conforme Tabela 3.

Tabela 2 - Dados individuais mensais do Registro Escolar Diário

Tabela 2 - Dados individuais mensais do Registro Escolar Diário													
Ano	P	Idade	Série	Mês/Ano	Dias de registro	Atividades totais	Atividade turma	Compreensão	Ajuda	Atividade Individual	Planejada	Não Planejada	Situação
2016	P1	3a 5m	Maternal III	mai/16	12	93	84,95%	2,26	1,86	15,05%	--	--	2
	P2	3a 10m	1 período	abr/16	14	133	92,48%	2,48	2,25	7,52%	--	--	1
	P3	3a 2m	1 período	abr/16	14	86	99%	2,78	2,48	1,16%	--	--	1
	P4	5a 2m	2 período	ago/16	20	109	81,65%	2,87	2,15	18,35%	--	--	1
	P5	6a 3m	2 período	set/16	14	101	80,20%	1,95	1,35	19,80%	--	--	2
	P6	6a	1º ano	abr/16	15	63	31,75%	--	--	68,25%	0%	100%	4
	P7	9a 10m	2º ano	abr/16	13	95	20,00%	--	--	80%	57,89%	42,11%	4
	P8	9a 1m	3 ano	mar/16	15	149	19,46%	--	--	80,54%	86,67%	13,33%	3
	P9	9a 8m	4º ano	mar/16	15	143	2,10%	--	--	97,90%	22,14%	78%	4
	P10	12a 6m	4º ano	mar/16	13	78	94,87%	2,13	1,75	5,13%	--	--	2
	P11	13a 9m	7º ano	abr/16	14	56	76,79%	2,37	2,2	23,21%	69,23%	31%	1
2017	P12	2a 3m	Maternal II	out/17	14	122	96,72%	2,01	2,02	3,28%	--	--	1
	P13	6a 9m	2 período	mar/17	18	189	66,67%	2	2	33,33%	--	--	1
	P14	6a 1m	1º ano	mar/17	18	115	63,48%	2,1	2,04	36,52%	--	--	1
	P15	7a	1º ano	ago/17	15	63	80,95%	1,86	2,52	19,05%	--	--	2
	P16	7a 10m	1º ano	ago/17	20	103	34,95%	--	--	65,05%	29,85%	70,15%	4
	P17	7a 8m	2º ano	abr/17	12	77	93,51%	2,02	1,87	6,49%	--	--	2
	P18	12a	5º ano	mar/17	21	95	52,63%	--	--	47,37%	0%	100%	4
	P19	15a 4m	1º ano	ago/17	18	103	88,35%	1,93	2,07	11,65%	--	--	2
	Médias totais					15,53	103,84	66,33%	2,21	2,04	33,67%	37,97%	62,03%

Fonte: Elaborada pela autora

Foram contabilizados o número de dias em que o RED foi preenchido no mês (dias de registro) e a quantidade total de atividades realizadas pela criança com autismo que eram idênticas à da turma e as atividades que eram realizadas exclusivamente pelo aluno com autismo. Quando o participante realizava 60% ou mais de atividades idênticas às da turma, calculava-se a média das pontuações de ajudas e de compressão para caracterizá-lo como Situação 1 ou Situação 2. Quando o participante realizava 59% ou menos de atividades idênticas às da turma, calculava-se a porcentagem de atividades planejadas e não planejadas para caracterizá-lo como Situação 3 ou Situação 4. No grupo de 2016, composto por 11 participantes, quatro foram caracterizados com Situação 1 (36,3%), três como Situação 2 (27,3%), um como Situação 3 (9,1%) e três como Situação 4 (27,3%).

Tabela 3 - Dados individuais do Registro Escolar Diário

Tabela 3 - Dados individuais do Registro Escolar Diário													
Ano	P	Idade	Série	Mês/Ano	Dias de registro	Atividades totais	Atividade turma	Compreensão	Ajuda	Atividade Individual	Planejada	Não Planejada	Situação
2016/2017	P20	3a 3m	Maternal III	ago/16	16	83	68,67%	2,63	2,49	31,33%	--	--	1
		4a 3m	1 período	abr/17	14	118	99,15%	2,51	2,23	0,85%	--	--	1
	P21	5a 8m	1 período	mai/16	12	79	70,89%	2,8	2,19	29,11%	--	--	1
		6a 8m	2 período	abr/17	18	151	98,68%	2,51	2,53	1,32%	--	--	1
	P22	6 anos	1º ano	mar/16	13	99	70,71%	2,64	2,5	29,29%	--	--	1
		7 anos	2 ano	mar/17	18	157	52,87%	--	--	47,13%	85,14%	14,86%	3
	P23	6 anos	1º ano	mar/16	19	197	90,36%	2,35	2,16	9,64%	--	--	1
		7 anos	2º ano	mar/17	22	159	83,02%	2,21	2,1	16,98%	--	--	1
	P24	6a 1m	1º ano	nov/16	13	69	86,96%	2,65	2,65	13,04%	--	--	1
		7a 1m	2º ano	abr/17	20	170	95,29%	2,3	2,29	4,71%	--	--	1
	P25	7a 11m	2 ano	abr/16	19	130	0,00%	--	--	100%	81,77%	18,23%	3
		8a 11m	3 ano	fev/17	12	87	0,00%	--	--	100%	71,26%	28,74%	3
	P26	8a 4m	1 ano	mai/16	16	95	22,11%	--	--	77,89%	66,22%	33,78%	3
		9a 4m	2 ano	mar/17	17	138	31,16%	--	--	68,84%	67,37%	32,63%	3
	P27	8a e 3m	2 ano	nov/16	14	84	96,43%	2,04	2,04	3,57%	--	--	1
		9a 3 m	3 ano	mar/17	15	104	100%	2	1,93	0%	--	--	2
	P28	8a 5m	3 ano	mar/16	14	71	1,39%	--	--	98,61%	100,00%	0%	3
		9a 5m	3 ano	abr/17	16	104	35,58%	--	--	64,42%	85,07%	14,93%	3
	P29	8a 11m	2 ano	abr/16	17	99	60,61%	2,46	1,86	39,39%	--	--	2
		9a 11m	3 ano	mai/17	20	100	74%	2,01	2,13	26%	--	--	1
P30	10a 9m	3 ano	mar/16	12	36	0,00%	--	--	100%	0,00%	100%	4	
	11a 9m	4 ano	mar/17	18	124	25,81%	--	--	74,19%	98,91%	1,09%	3	
Médias totais					16,14	111,55	57,44%	2,39	2,07	42,56%	72,86%	27,14%	

Fonte: Elaborada pela autora

No grupo de 2017, como apresentado na Tabela 3, que era composto por oito participantes, três foram caracterizados como Situação 1 (37,5%), três como Situação 2 (37,5%), nenhum como Situação 3 e dois como Situação 4 (25 %). No grupo 2016/2017, composto por 11 participantes, sete (63,3%) foram caracterizados na mesma Situação de Inclusão nos dois anos (quatro na Situação 1, nenhum na Situação 2, três na Situação 3 e nenhum na Situação 4), porém, quatro (36,4%) tiveram sua Situação alterada (P22, P27, P29, P30).

A Tabela 4 apresenta dados de média por Situação de Inclusão. Foram calculadas as médias de dias de preenchimento de RED; atividades totais realizadas pelo aluno com autismo; atividades que eram idênticas às da turma; atividades que eram realizadas exclusivamente pelo estudante; compreensão e ajuda (para Situações 1 e 2) e; atividades planejadas e não planejadas (para Situações 3 e 4).

Tabela 4 - Comparação das médias dos dados do Registro Escolar Diário por Situação de Inclusão

Tabela 4 - Comparação das médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário								
Situação	Dias de registro	Atividades totais	Atividade turma	Compreensão	Ajuda	Atividade individual	Planejada	Não planejada
Situação 1	16,3	117,7	83,93%	2,40	2,30	16,07%	--	--
Situação 2	14,5	89,8	85,43%	2,08	1,90	14,57%	--	--
Situação 3	16,1	117,2	20,93%	--	--	79,07%	82,49%	17,51%
Situação 4	16	89,2	23,57%	--	--	76,43%	18,31%	81,69%

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que a média de dias de preenchimento de REDs é parecida para os participantes nas quatro Situações de Inclusão. Considerando as atividades totais realizadas pela criança com autismo, os alunos em Situações de Inclusão 1 e 3 fizeram mais atividades do que os alunos em Situações de Inclusão 2 e 4. A diferença média de atividades realizadas que eram idênticas às da turma é evidente; os alunos em Situações 1 e 2 fizeram, em média, mais de 80% de atividades idênticas às da turma, enquanto os alunos em Situações 3 e 4 fizeram, em média, abaixo de 24%.

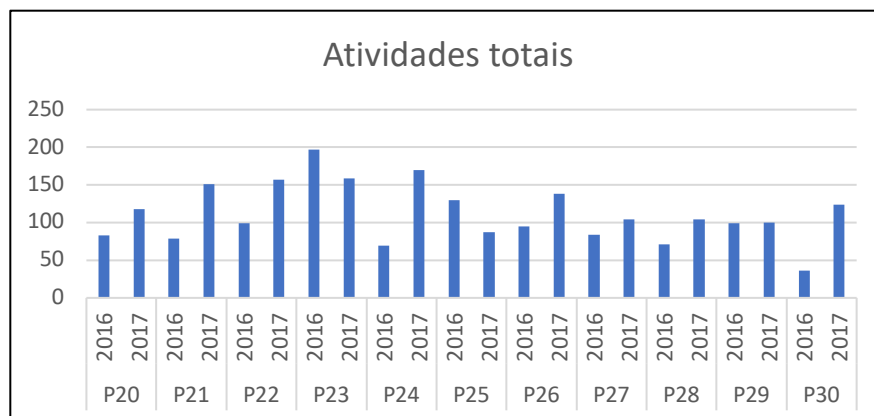
Em relação aos critérios de compreensão e de ajuda usados para a caracterização das Situações 1 e 2, observa-se também alguma diferença: os participantes da Situação 1 apresentaram em média compreensão e ajuda acima de 2,3 e os participantes da Situação 2 apresentaram médias mais baixas. Em relação ao critério de realização de atividades planejadas ou não planejadas usado para a caracterização das Situações 3 e 4, observa-se diferença bastante evidente: os participantes da Situação 3 realizaram, em média, mais de 80% de atividades planejadas, enquanto os de Situação 4 fizeram, em média, 18%.

Analisando-se os dados dos participantes que foram acompanhados nos anos de 2016/2017 (Tabela 2), observa-se que a maioria dos alunos com autismo foi caracterizada na mesma Situação de Inclusão nos dois anos. Todos os participantes desse grupo, classificados nas Situações de Inclusão 1 e 2, apresentaram queda na média de compreensão após a mudança de série.

A mudança na Situação de Inclusão aconteceu em quatro casos. P22, que estava em 1 e foi para 3; P27 que estava em 1 e foi para 2; P29 que estava em 2 e foi para 1; e P30 que estava em 4 e foi para 3.

Outra alteração observada foi em relação ao número de atividades totais realizadas nos anos de 2016 e 2017: oito dos 11 participantes realizaram mais atividades em 2017 do que em 2016, com mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Análise comparativa do número de atividades realizadas nos anos de 2016 e 2017



Fonte: dados da pesquisa

Com exceção de P13, P25 e P29, todos os outros participantes realizaram maior número de atividades na escola, sejam elas iguais à da turma ou individuais.

5.2 Discussão de resultados

Esse estudo foi composto por 30 participantes, sendo que três eram meninas e 27 meninos, dado consonante com a prevalência de TEA em pessoas do sexo masculino descrita na literatura (APA, 2013).

Foi observado que as matrículas dos participantes da pesquisa concentravam-se na Educação Infantil (26,6%) e 1º ciclo do Ensino Fundamental (50%), somados, representam 76,6% do total da amostra. A concentração de matrículas nos anos iniciais da escolarização vai

ao encontro dos resultados encontrados por Lima e Laplane (2016) e Santos e Elias (2018), quando apresentam a trajetória escolar incompleta de alunos com TEA. A concentração de matrículas nas séries iniciais de ensino pode indicar que, quanto maior o nível de exigência da etapa de escolarização menor a representatividade desses alunos nas escolas comuns.

A maioria dos participantes estava matriculada em escolas particulares. Apenas 20% estudaram em escolas públicas, em pelo menos um dos dois anos pesquisados. Em toda amostra, havia seis escolas da rede pública de ensino, uma estadual e cinco municipais. De acordo com os dados do INEP (2018), as matrículas de alunos com deficiência (matrículas especiais), nas escolas comuns, são de 7% em escolas particulares e 93% nas escolas públicas, nas cidades brasileiras.

As diferenças sobre a escolarização de alunos com autismo em escolas públicas ou particulares ainda não está clara na literatura. Carvalho e Nascimento (2015), ao entrevistarem os mediadores de crianças com autismo em escolas particulares de Teresina, Piauí, encontraram que 90% dos entrevistados acreditavam que a escola, por meio das atividades para o desenvolvimento das demandas desses alunos, contribuía de maneira positiva. Por outro lado, Campos (2015), ao entrevistar pais de alunos matriculados em escolas públicas e escolas privadas, observou que a satisfação, por parte da família, com o serviço prestado esteve presente em maior proporção nas escolas públicas.

Santos e Mendes (2018) discutiram o assunto, sobre a diferença entre a escolarização de alunos com deficiência nas escolas públicas e nas escolas privadas, por meio da veiculação de reportagens, em um jornal de grande circulação nacional. As autoras observaram que reportagens sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas vinham sempre acompanhados de descrição de problemas, enquanto as reportagens sobre as escolas privadas retratavam bons exemplos de inclusão escolar. Tais resultados encontrados, para as pesquisadoras, reforçam o mito de que as escolas privadas são de boa qualidade enquanto as escolas públicas enfrentam dificuldades e problemas.

Nesse trabalho, por meio da análise dos REDs, não foram detectadas diferenças relevantes acerca da escolarização dos alunos com TEA tendo como referência a escola pública ou privada. Entretanto, pelo fato de haver uma predominância de escolas particulares na amostra, questiona-se sobre como os profissionais especializados são recebidos nas escolas públicas, diante da proposta da presença de profissionais especializados. Acredita-se que pesquisas futuras envolvendo maior número de escolas públicas podem contribuir para o campo.

5.2.1 Registro Escolar Diário

Como mencionado anteriormente, os REDs poderiam ser preenchidos pelo professor regente ou pelo mediador. Em três casos (P1, P12 e P20) o RED foi preenchido pelo professor regente da classe. Nos dois primeiros, P1 e P12, matriculados no Maternal, Educação Infantil, não havia a presença de mediador. No caso de P20, apesar de haver a presença de mediação, a escola solicitou que o preenchimento ficasse sob responsabilidade do professor regente.

A prevalência de registros preenchidos por outros profissionais em detrimento do preenchimento pelo professor regente da turma pode indicar que essa tarefa seja exigente demais para os professores regentes, que possuem várias outras demandas no cotidiano. Além disso, o mediador tem, ou deveria ter, sua atenção voltada para o aluno com TEA durante todo o tempo escolar e, por isso, seja a pessoa mais indicada para o preenchimento. Foi observado que, em alguns casos, havia a assinatura do professor regente no RED, indicando concordância com o que estava escrito.

As atividades registradas no RED são tanto de cunho pedagógico quanto social, a orientação é para que sejam registradas o máximo possível de atividades, idênticas às da turma, ou executadas exclusivamente pelo aluno com TEA. No processo de contabilização das atividades realizadas, não foi discriminada sua origem, se social ou se pedagógica. A opção de discriminar apenas atividades idênticas à da turma de atividades exclusivas pretendeu buscar a informação sobre o quanto os alunos têm tido acesso e aproveitamento diante do currículo programático escolar. As atividades adaptadas foram consideradas atividades individuais.

Seria interessante, em pesquisas futuras, fazer uma análise considerando também a origem da atividade, se social ou se pedagógica. Outro elemento que traria riqueza para a discussão é o registro da frequência de comportamentos disfuncionais concorrentes com as atividades propostas para a turma.

5.3 A Situação de Inclusão

Foram analisados 41 meses de REDs, referentes às produções, acadêmicas e sociais, de 30 alunos. Do total de REDs contabilizados, 44% referiam-se à Situação de Inclusão 1; 19,5% referiam-se à Situação de Inclusão 2; 22% referiam-se à Situação de Inclusão 3; e 14,5% referiam-se à Situação de Inclusão 4.

5.3.1 Situação de Inclusão 1

Ao analisar a Tabela 5, é possível notar o perfil variado de alunos que compuseram a Situação de Inclusão 1. Esses alunos realizaram 60% ou mais de atividades iguais às da turma. Nesse tipo de Situação de Inclusão, o foco da análise é na média do nível de ajuda e compreensão, igual ou maior que 2.

Tabela 5 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 1

Tabela 5 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 1									
P	Idade	Série	Mês/Ano	Dias de registro	Atividades totais	Atividade turma	Compreensão	Ajuda	Atividade Individual
P2	3a 10m	1 período	abr/16	14	133	92,48%	2,48	2,25	7,52%
P3	3a 2m	1 período	abr/16	14	86	99%	2,78	2,48	1,16%
P4	5a 2m	2 período	ago/16	20	109	81,65%	2,87	2,15	18,35%
P11	13a 9m	7º ano	abr/16	14	56	76,79%	2,37	2,2	23,21%
P12	2a 3m	Maternal II	out/17	14	122	96,72%	2,01	2,02	3,28%
P13	6a 9m	2º período	mar/17	18	189	66,67%	2	2	33,33%
P14	6a 1m	1º ano	mar/17	18	115	63,48%	2,1	2,04	36,52%
P20	3a 3m	Maternal III	ago/16	16	83	68,67%	2,63	2,49	31,33%
	4a 3m	1 período	abr/17	14	118	99,15%	2,51	2,23	0,85%
P21	5a 8m	1 período	mai/16	12	79	70,89%	2,8	2,19	29,11%
	6a 8m	2 período	abr/17	18	151	98,68%	2,51	2,53	1,32%
P22	6 anos	1º ano	mar/16	13	99	70,71%	2,64	2,5	29,29%
P23	6 anos	1º ano	mar/16	19	197	90,36%	2,35	2,16	9,64%
	7 anos	2º ano	mar/17	22	159	83,02%	2,21	2,1	16,98%
P24	6a 1m	1º ano	nov/16	13	69	86,96%	2,65	2,65	13,04%
	7a 1m	2º ano	abr/17	20	170	95,29%	2,3	2,29	4,71%
P27	8a 3m	2º ano	nov/16	14	84	96,43%	2,04	2,04	3,57%
P29	9a 11m	3º ano	mai/17	20	100	74%	2,01	2,13	26%
Médias totais				16,28	117,72	83,93%	2,40	2,25	16,07%

Fonte: Elaborada pela autora

Havia alunos matriculados da Educação Infantil até o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Nesse grupo, apenas P20 era aluno de escola pública (somente no ano de 2017), todos os outros estudavam em escolas particulares. Em relação ao grau de autismo, havia alunos classificados, pela CARS, como sem autismo (pouco sintomas do TEA), alunos com autismo moderado e autismo grave.

Tal fato, a presença de um perfil tão variado dentro dessa categoria, leva a entender que a classificação de Situação de Inclusão não é definida exclusivamente a partir do grau de autismo. Outras variáveis estão presentes. Esse dado é muito relevante e demonstra que não existe a relação direta entre a gravidade do quadro e a Situação de Inclusão. O aluno pode ter um perfil que requer muito suporte (nível 3 pelo DSM-V) e, ao mesmo tempo, apresentar uma Situação de Inclusão do tipo 1, em que realiza 60% ou mais de atividades iguais às da turma, com média de ajuda e compreensão igual ou maior que 2.

Um elemento importante parece ser a presença ou ausência de fala. Os 18 REDs analisados nessa categoria, referem-se a 14 alunos, dentre os quais quatro não apresentavam habilidade de fala. Três desses alunos estavam matriculados na Educação Infantil (P2, P4, P12) e um no 1º ano do Ensino Fundamental. A ausência de alunos não falantes em séries mais avançadas pode ser um indicativo que essa habilidade exerce influência na permanência desses sujeitos na escola. Seria necessário investigar a evasão escolar das crianças com autismo, ou a saída da escola comum e a possível matrícula em escolas especiais.

Ainda explorando os dados obtidos com a análise da Situação de Inclusão 1, foram analisados os casos limítrofes, ou seja, aqueles que estavam próximos dos limites que ocasionariam a mudança de Situação de Inclusão. Como já mencionado, o primeiro critério para a definição da Situação de Inclusão é o percentual de atividades realizadas idênticas à da turma. O critério de corte estabelecido foi o de 60%, portanto, todos os alunos, classificados na Situação 1 realizaram 60% ou mais de atividades idênticas às de sua turma. Entretanto, os participantes P13, P14, P20, P21, P22 realizaram 70% ou um pouco menos de atividades iguais à da turma, e se localizam próximo da zona de corte. Uma análise acerca desses casos será feita a seguir.

Aluno da Educação Infantil, P13 encontrava-se matriculado em uma série anterior à esperada para a sua idade. Apresentava, de acordo com a CARS, autismo moderado e pelo PEP-R observou-se que se tratava de um atraso importante no desenvolvimento. O aluno realizou 66,7% de atividades idênticas a de sua turma, realizadas com média 2 de nível tanto de compreensão quanto de ajuda. Foi observado que P13 estava próximo dos limites para a

mudança na Situação de Inclusão, em ambos os critérios: no percentual de atividades idênticas à da turma, e nas médias de nível de compreensão e ajuda próximo a 2.

O contexto escolar vivenciado por P13 é similar ao de P14. Esse último, matriculado na série correspondente a sua idade, foi avaliado apenas pelo PEP-R e o resultado da avaliação indicou atraso significativo no desenvolvimento. P14 realizou 63,48% de atividades idênticas a de sua turma, nessas, o nível de compreensão e de ajuda ficaram próximos do critério limite: 2,1 e 2,4, respectivamente. Outro ponto de similaridade entre P12 e P14 é que ambos se encontram próximos dos limites dos dois critérios utilizados para definir a Situação de Inclusão: fazem próximo a 60% de atividades iguais à da turma, ao mesmo tempo em que apresentam níveis de ajuda e de compreensão próximos ao limiar de definição.

Os outros três participantes que também se encontram na zona limítrofe para a mudança de Situação de Inclusão, P20, P21 e P22, apresentaram outra particularidade. Apesar de realizarem aproximadamente 30% de atividades individuais, ou seja, de atividades realizadas exclusivamente por eles, ao realizarem as atividades iguais às da turma o faziam com nível de compreensão acima de 2,5 em todos os casos. Em outras palavras, esses alunos realizaram um alto índice de atividades individuais, próximo do limite definido, entretanto, ao realizarem atividades idênticas à da turma o faziam com boa compreensão.

Esse dado indica uma possível seleção entre o que foi apresentado para o aluno e o que não foi apresentado, e mais: indica a presença de preferência em apresentar, quando se refere às atividades idênticas à da turma, apenas aquelas em que o aluno apresentará boa compreensão. Esse dado demonstra que o professor pode adquirir consciência das adaptações necessárias que devem ser realizadas para o aluno com autismo. Dessa forma, ele pode ofertar atividades planejadas com objetivos específicos de ganho de repertório por parte do estudante e, ao mesmo tempo, compreender a importância de envolvê-lo em atividades que a turma realiza, quando ele demonstrar a capacidade de realizar tais atividades.

Os alunos que apresentaram dados situados próximos aos limites dos critérios de definição da Situação de Inclusão abrem caminho para uma discussão sobre a sequência da Situação de Inclusão. Essa discussão ganha ainda mais fôlego quando o responsável pelas intervenções na escola, diante dos dados do RED, tem a possibilidade de intervir para que a Situação de Inclusão siga em direção àquela avaliada como a mais adequada, para aquele momento, para aquele aluno.

5.3.2 Situação de Inclusão 2

Na Tabela 6 estão as informações das atividades realizadas pelos alunos que foram classificados na Situação de Inclusão 2, ou seja, aqueles que realizavam 60% ou mais de atividades iguais às da turma com média de nível de ajuda e/ou compreensão menor que 2.

Tabela 6 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 2

Tabela 6 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 2								
P	Série	Mês/Ano	Dias de registro	Atividades totais	Atividade turma	Compreensão	Ajuda	Atividade Individual
P1	Maternal III	mai/16	12	93	84,95%	2,26	1,86	15,05%
P5	2 período	set/16	14	101	80,20%	1,95	1,35	19,80%
P10	4º ano	mar/16	13	78	94,87%	2,13	1,75	5,13%
P15	1º ano	ago/17	15	63	80,95%	1,86	2,52	19,05%
P17	2º ano	abr/17	12	77	93,51%	2,02	1,87	6,49%
P19	1º ano	ago/17	18	103	88,35%	1,93	2,07	11,65%
P27	3º ano	mar/17	15	104	100%	2	1,93	0%
P29	2º ano	ago/16	17	99	60,61%	2,46	1,86	39,39%
Médias totais			14,50	89,75	85,43%	2,08	1,90	14,57%

Fonte: Elaborada pela autora

Havia alunos matriculados na Educação Infantil, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e um aluno matriculado no Ensino Médio. Com exceção de P15, todos os outros alunos estavam matriculados em escolas particulares.

A heterogeneidade desse grupo também é evidente quando se analisa aspectos do desenvolvimento dos alunos. Na classificação da Situação de Inclusão 2, havia alunos classificados pela CARS como sem autismo, com autismo moderado e com autismo grave. No que tange às habilidades acadêmicas de escrita e leitura, foram analisados apenas os alunos matriculados a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, três participantes (P19, P27 e P29) já

havia adquiridos tais habilidades, enquanto outros três participantes ainda não liam (P10, P15 e P17). Trata-se, portanto, de um grupo com uma grande variedade de características.

Um ponto que une esses alunos é o percentual de atividades realizadas iguais às da turma. De todos os oito participantes que foram classificados na Situação de Inclusão 2, sete realizaram mais do que 80% de atividades iguais a da turma. Ou seja, apesar dos alunos realizarem atividades as quais apresentavam baixas respostas de compreensão e/ou necessidade substancial de apoio, a escola optou em mantê-las. Não é possível inferir pela análise documental o que levou os professores a manterem atividades iguais às da turma para alunos que não apresentavam compreensão das mesmas.

Apenas um participante, apresentado na Tabela 6, encontrava-se próximo do limite do critério para a definição da Situação de Inclusão 2. P29 realizou 60,61% de atividades idênticas às de seus colegas, com nível de compreensão elevado, maior que 2, o que sugere que ele poderia estar próximo de passar da Situação de Inclusão 2 para a Situação de Inclusão 1.

Outros dois elementos presentes na Tabela 6 merecem destaque, é na Situação de Inclusão 2 que se encontra o menor nível de autonomia de toda a amostra (1,35), dado referente a P5. Esse participante foi o único, de toda a pesquisa, a apresentar níveis de compreensão e ajuda, ambos, menores do que 2. É interessante pensar sobre a possibilidade de existir um limite tolerável diante das respostas, ou falta delas, ao se propor uma tarefa para um aluno. Propor atividades, durante um mês, as quais o aluno não emite respostas de compreensão e necessita de muito apoio para executar, parece ser um contexto difícil de ser sustentado, em longo prazo.

O outro elemento de destaque encontrado na Situação de Inclusão 2 é o caso de P27. Ele foi o único, de toda a amostra, a realizar 100% das atividades propostas à sua turma. O aluno apresentou boa compreensão, embora com um nível de ajuda no limite entre a ajuda total e parcial. Nesse caso, o aluno encontra-se na fronteira da Situação de Inclusão 1. Pode-se inferir que a proposta de algumas atividades planejadas para o aluno poderia auxiliar na passagem do tipo 2 para o tipo 1.

5.3.3 Situação de Inclusão 3

O grupo classificado na Situação de Inclusão 3 (Tabela 7) realizou de 59% ou menos de atividades iguais às da turma e 60% ou mais de atividades planejadas.

Tabela 7 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 3

Tabela 7 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 3									
P	Idade	Série	Mês/Ano	Dias de registro	Atividades totais	Atividade turma	Atividade Individual	Planejada	Não Planejada
P8	9a 1m	3 ano	mar/16	15	149	19,46%	80,54%	86,67%	13,33%
P22	7 anos	2 ano	mar/17	18	157	52,87%	47,13%	85,14%	14,86%
P25	7a 11m	2 ano	abr/16	19	130	0,00%	100%	81,77%	18,23%
	8a 11m	3 ano	fev/17	12	87	0,00%	100%	71,26%	28,74%
P26	8a 4m	1 ano	mai/16	16	95	22,11%	77,89%	66,22%	33,78%
	9a 4m	2 ano	mar/17	17	138	31,16%	68,84%	67,37%	32,63%
P28	8a 5m	3 ano	mar/16	14	71	1,39%	98,61%	100,00%	0%
	9a 5m	3 ano	abr/17	16	104	35,58%	64,42%	85,07%	14,93%
P30	11a 9m	4 ano	mar/17	18	124	25,81%	74,19%	98,91%	1,09%
Médias totais				16,11	117,22	20,93%	79,07%	82,49%	17,51%

Fonte: Elaborada pela autora

Esse grupo apresentou composição mais homogênea. No que tange ao grau de autismo, nota-se que se trata de alunos que apresentam atraso considerável no desenvolvimento, apontados tanto pelos resultados da CARS quanto pelos resultados do PEP-R. Todos os participantes estavam matriculados no Ensino Fundamental, no 1º ou 2º ciclos. P8 e P30 estudavam em escolas públicas, os demais estavam matriculados em escolas particulares. A ausência de alunos classificados na Situação de Inclusão 3 matriculado na Educação Infantil sugere que não é somente o perfil do aluno, seu grau de autismo e o nível de desenvolvimento que definem a Situação de Inclusão. A exigência presente no currículo da escola também é um elemento que deve ser considerado. De todo o referido grupo, apenas um participante havia adquirido a habilidade de leitura.

A homogeneidade do grupo apresentado na Tabela 7 também é composta pela porcentagem de atividades realizadas individualmente. Com exceção de P22, que realizou 52,87% de atividades idênticas a da turma, todos os demais realizaram menos do que 35% de atividades idênticas às da turma.

A atenção para esse ponto é interessante porque indica tratar-se de uma intervenção calculada, sugere que houve a opção de oferecer ao aluno uma atividade planejada, exclusivamente para ele, em detrimento de oferecer uma atividade igual à da turma em que o aluno realizaria com baixo nível de compreensão e alto suporte. Entretanto, parece existir um limite para essa escolha. Em alguma medida, é necessário apresentar atividades iguais às da turma para o aluno com TEA, caso contrário, uma das essências da inclusão escolar é perdida e a Situação de Inclusão é descaracterizada.

P25 não realizou nenhuma atividade idêntica a da turma no mês de 2016 e no mês de 2017. P28 apresenta caso semelhante, realizou 1,39% de atividades iguais às da turma, no ano de 2016. Apesar de se tratar de um panorama onde se questiona sobre em que momento esses alunos foram incluídos, fez-se a opção em mantê-los nos dados, justificado pelo fato de ser uma realidade que deve ser exposta. Assim, como P25 e P28, devem haver outros alunos que não tem a oportunidade de compartilhar tarefas, atividades ou brincadeiras com seus colegas. Lembrando que atividades para fins dessa pesquisa, foram definidas como qualquer atividade no ambiente escolar, incluindo recreio e lanche. Dessa forma, é possível inferir que em nenhum momento esses alunos tiveram a oportunidade realmente de compartilhar com os colegas o ambiente de aprendizagem.

Importante compreender que é possível reverter tal cenário. Em 2017, o percentual de atividades idênticas de P28 passou para 35,58%, provavelmente, devido à presença da intervenção do profissional especializado na escola.

Um ponto interessante observado na Situação de Inclusão 3 é o fato de ser predominantemente formada por alunos que compõem o grupo 2016/2017, com exceção de P8. A presença de 60% ou mais de planejamento das atividades individuais é, provavelmente, consequência da presença do profissional especializado na escola.

5.3.4 Situação de Inclusão 4

Diante da Tabela 8, em que se encontram os dados dos alunos que integram a Situação de Inclusão 4, é encontrado um grupo mais homogêneo, assim como o presente na Situação de Inclusão 3. A Situação de Inclusão 4 refere-se àquela em que os alunos realizam 59% ou menos de atividades iguais a da turma e 59% ou menos de atividades planejadas.

Tabela 8 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 4

Tabela 8 - Médias dos dados individuais do Registro Escolar Diário - Situação 4									
P	Idade	Série	Mês/Ano	Dias de registro	Atividades totais	Atividade turma	Atividade Individual	Planejada	Não Planejada
P6	6a	1º ano	abr/16	15	63	31,75%	68,25%	0%	100%
P7	9a 10m	2º ano	abr/16	13	95	20,00%	80%	57,89%	42,11%
P9	9a 8m	4º ano	mar/16	15	143	2,10%	97,90%	22,14%	78%
P16	7a 10m	1º ano	ago/17	20	103	34,95%	65,05%	29,85%	70,15%
P18	12a	5º ano	mar/17	21	95	52,63%	47,37%	0%	100%
P30	10a 9m	3º ano	mar/16	12	36	0,00%	100%	0,00%	100%
				16	89,17	23,57%	76,43%	18,31%	81,69%

Fonte: Elaborada pela autora

Nessa categoria, com exceção de P16 e P18, todos os outros estudantes apresentavam significativo atraso no desenvolvimento e todos estavam matriculados no Ensino Fundamental, no 1º ou 2º ciclos. P9 e P30 eram alunos de escolas públicas, os demais eram estudantes de escolas particulares.

Apesar de matriculados em séries mais avançadas, apenas P18 havia adquirido habilidades de leitura e escrita. Foi ele também o único que ficou próximo dos limites do critério de definição para Situação de Inclusão e realizou 52,63% de atividades iguais às da turma. Todos os outros participantes realizaram menos do que 32% de atividades idênticas às da turma.

Na Situação de Inclusão 4 foram encontrados dois alunos, P9 e P30, que realizaram 2,20% e 0%, respectivamente, de atividades idênticas às da turma. Esse dado chama a atenção pelo baixo número de atividades compartilhadas com os colegas, inclusive, como dito acima, àquelas que se referem ao lanche e ao recreio.

No caso de P30, por ter sido atendido nos dois anos, 2016/2017, observou-se mudança nesse número, fato que permitiu sua mudança de Situação de Inclusão, de 4 para 3, depois que atividades passaram a ser planejadas para ele. Em 2017, no mês contabilizado, ele realizou 25,81% de atividades idênticas às da turma, já tendo passado da Situação 4 para a Situação 3. Nesse ponto, fica evidente a possibilidade de transição dentro das Situações de Inclusão, sendo que esta mudança deve ser dirigida pelo responsável pela intervenção.

5.4 A inclusão escolar de alunos com TEA e a Situação de Inclusão

Apenas um participante da pesquisa realizou, durante um mês, todas as atividades propostas iguais às de sua turma. Ou seja, de 30 alunos com autismo, com perfil variado de desenvolvimento, classificados pela CARS como sem autismo (poucos sintomas), com autismo moderado ou com autismo grave, matriculados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, apenas um, realizou, durante um mês, tudo aquilo que foi proposto para sua turma. Todos os demais alunos, em pelo menos algum momento, realizaram atividades individuais diferenciadas.

Autores como Gomes e Mendes (2010) e Ribeiro, Mello e Sella (2017) já haviam salientado o fato de que os alunos com autismo nem sempre realizam as atividades propostas por sua turma, dado consonante com os encontrados nessa pesquisa: alunos com TEA, matriculados em escolas comuns, realizam atividades diferenciadas. Resta saber, se planejadas ou não pelos professores.

Diante dessa realidade, da presença de atividades diferenciadas na escolarização desses estudantes, entende-se que fazer diferente é uma resposta à inadequação da proposta coletiva, ou seja, é a resposta viável diante da inacessível proposta curricular.

Para caminhar nessa discussão, é preciso retornar para o cerne da questão e questionar sobre o que é proposto. O currículo rígido, o qual as escolas brasileiras têm adotado, (RODRIGUES; MESQUITA; CASTRO, 2018) pouco ou nada contribuem para a ocorrência de estratégias que promovam o ensino diferenciado ou a implementação do DUA, estratégias estas, que por definição, tem como objetivo atender a todos a partir de um planejamento que, de antemão, prevê a heterogeneidade.

Diante da proposta rígida do currículo, volta-se o olhar para as respostas do aluno com autismo. Observa-se que alguns conseguem respondê-las com envolvimento. Esses são os alunos encontrados na Situação de Inclusão 1. Ou seja, são estudantes que, mesmo diante de suas particularidades, conseguem responder ao que é proposto pela escola, em pelo menos em 60% das vezes. Pode ser que diante de alguma exigência ou outra, se identifique a presença de atividades diferentes, entretanto, a Situação de Inclusão em que vivem é caracterizada por fazer o mesmo que seus colegas, com bom nível de compreensão e de autonomia, na maior parte do tempo.

O modelo cognitivo das pessoas com autismo (CRUZ; CAMARGOS JÚNIOR; FACCHIN, 2013) pode influenciar diretamente nas respostas ou ausência delas diante das

exigências escolares. Alunos com autismo processam a informação de forma característica e, em algum momento, podem não responder a uma proposta. Neste sentido, pode-se encontrar um estudante que, diante das propostas curriculares, não apresenta respostas de compreensão e, para realizá-las, necessitaria de muito suporte. A forma diferenciada com que esses alunos aprendem pode explicar as dificuldades destes estudantes frente ao currículo e, ao mesmo tempo, apontar a necessidade de apresentação de atividades que levem esse aspecto em consideração.

Ainda nesse contexto, de fazer a maior parte das atividades propostas para a turma, encontra-se outro cenário, em que alunos realizam 60% ou mais das atividades referentes ao currículo, mas o fazem com baixo nível de compreensão e/ou com demasiado suporte. Este é o quadro que categoriza a Situação de Inclusão 2. A escolha pela manutenção dessa Situação de Inclusão, por um lado reflete uma possível inércia diante de um currículo que deveria abarcar a todos e, por outro lado, o aguardo de que a resposta venha do aluno.

O que marca a diferença entre a Situação de Inclusão 1 e a Situação de Inclusão 2 é que a primeira parece atuar mais claramente sobre o aprendizado quando em comparação com a segunda. Autores, como Lemos *et al.* (2016), já apontaram sobre a primazia do discurso da socialização em detrimento do aprendizado. Privilegiar as relações e o convívio social, colocando o aprendizado em segundo plano, pode ser uma hipótese sobre a manutenção deste cenário encontrado na Situação de Inclusão 2. Junto a isso, tem-se a dificuldade de os professores planejarem atividades individualizadas, concordando com o despreparo dos docentes em atender as especificidades desses alunos (SCHMIDT *et al.*, 2016; FARIA *et al.*, 2018; FAVORETTO; LAMONICA, 2014).

A questão da oferta de atividades diferenciadas da turma é complexa. No entanto, é preciso respeitar o aluno. Não se oferece um texto para quem não sabe ler; não se solicita a cópia do quadro para quem não escreve; não se pede a resolução de um problema matemático a quem não reconhece números.

É, justamente nesses casos que se observa, em maior volume, a realização de atividades individuais. Mas, não basta ofertar outra atividade se esta não for planejada.

Diante das exigências das tarefas propostas, alguns alunos passam a fazer um grande volume de atividades individuais, principalmente, aqueles alunos que apresentam um significativo atraso no desenvolvimento, quando comparados ao desenvolvimento esperado para a série em que está matriculado, ou seja, que referenciou a construção do currículo. Estudantes que realizam 59% ou menos de atividades idênticas às de sua turma caracterizam as situações de inclusão 3 e 4. O que as difere é a atuação diante do aprendizado do aluno.

Enquanto a Situação de Inclusão 3 garante que o aluno faça atividades planejadas, que consideram o seu desenvolvimento atual, e avançam apenas após a consolidação de uma etapa de aprendizado, a Situação de Inclusão 4 apresenta atividades sem planejamento especificado.

O planejamento é elemento fundamental para o ensino de habilidades a pessoas com autismo (GOMES; SILVEIRA, 2017; WINDHOLZ, 2016). Portanto, se o objetivo é a promoção do aprendizado desses alunos, é necessária uma atuação precisa e baseada em intervenções já validadas pela literatura (NAC, 2009).

Por outro lado, a falta de planejamento, um dos elementos que caracteriza a Situação de Inclusão 4, é um tema recorrente nas pesquisas (GOMES; MENDES, 2010; GALLO, 2016; AZEVEDO, 2017; RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017).

É nesse cenário, frente às condições oferecidas pelas escolas, na presença de um currículo rígido, que se encontra a possibilidade de arquitetar, por meio do RED, uma maneira para que os estudantes façam atividades coletivas (pedagógicas e sociais) e também atividades que envolvam seu aprendizado (Situações de Inclusão 1, 2 e 3), em condições de equilíbrio. Um equilíbrio que valorize o compartilhamento com os pares, de vivências, situações e aprendizado; e que também reconheça e proporcione o inquestionável direito a aprendizagem dentro das escolas. Para alcançar esse equilíbrio, é preciso um retrato o mais próximo possível da realidade.

A seguir, serão apresentadas, a partir dos resultados do REDs, formas possíveis de administração das atividades para os alunos com TEA.

5.4.1 Mudanças de Situação de Inclusão e possibilidades de intervenção a partir de informações provenientes do RED

Nos resultados apresentados na Tabela 3, é possível notar que quatro participantes, P22, P27, P29 e P30, mudaram de Situação de Inclusão do ano de 2016 para o de 2017.

P22, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, apresentava autismo grave de acordo com a CARS, havia adquirido a habilidade da fala, mas não lia e não escrevia. No mês de março de 2016, P22 realizou 70,71% de atividades idênticas à de sua turma, o fez com média de nível de compreensão 2,6 e de ajuda igual a 2,5. Provavelmente, ao longo do ano de 2016, as possibilidades de fazer o mesmo que a turma, mantendo os bons níveis de compreensão e ajuda, foram se tornando uma realidade distante.

Diante dos dados do RED de março de 2017, é possível observar que P22 passou a fazer menos atividades idênticas à de sua turma (57,87%), porém as atividades individuais realizadas

por ele apresentavam planejamento em 85,14% das ocorrências. Diante dessa manobra, é possível inferir que o responsável pelo planejamento escolar de P22 optou por promover o aprendizado do aluno oferecendo atividades individuais, em detrimento de assisti-lo fazer atividades idênticas a de sua turma, com baixos níveis de compreensão.

Já a mudança de P29, diz respeito à diminuição de atividades individuais e ao aumento de atividades idênticas à de sua turma. Matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, em agosto de 2016 realizou 60,61% de atividades idênticas à de sua turma. Entretanto, o fez com baixa autonomia, igual a 1,86. P29 apresentava autismo leve, falava, lia e escrevia. No teste TDE, suas habilidades pedagógicas foram classificadas como equivalentes às esperadas para alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Diante dessa situação e da análise dos REDs, é provável que o profissional responsável pelo planejamento escolar de P29 focou em estratégias que aumentassem suas respostas diante do que era apresentado para a sua turma (GONZAGA; BORGES, 2018). Em maio de 2017, o aluno realizou 74% de atividades iguais a de sua turma, com nível de compreensão 2,01 e de ajuda igual a 2,13. Nota-se, portanto, que além do aumento de atividades idênticas, foi possível alcançar uma melhor autonomia do estudante.

A mudança de Situação de Inclusão vivenciada por P30 foi determinada pelo aumento de realização de atividades idênticas à da turma e também responsável pelo aumento de planejamento no que se refere às atividades individuais. Em março de 2016, P30, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, não realizou nenhuma atividade igual à de sua turma e todas as atividades individuais realizadas por ele não apresentavam planejamento. Os sintomas de autismo de P30, avaliados pela CARS, apontaram autismo moderado. O aluno apresentava a habilidade de fala e, nos anos de 2016 e de 2017, ainda não havia adquirido a habilidade de escrita e de leitura. Um ano depois, ao analisar os dados de março 2017, apresentados pelo RED, foi encontrado um aumento de 25,81% de realização de atividades iguais às da turma. Além do aumento na frequência de atividades compartilhadas com os colegas, as atividades individuais realizadas por P30 apresentaram 98,91% de planejamento.

O caso de P30 ilustra que, independentemente do grau de autismo do aluno, é possível administrar, quando em posse de um retrato fidedigno da Situação de Inclusão do aluno, possibilidades de garantir que ele compartilhe momentos e experiências com a turma em que está matriculado.

Seguindo com as possibilidades de mudança na Situação de Inclusão, volta-se a P27. O aluno encontrava-se em 2016 na Situação de Inclusão 1, em 2017 ele passou para a Situação de Inclusão 2. A hipótese para a mudança ocorrida na Situação de Inclusão de P27 deve-se ao

aumento na exigência em decorrência do avanço de série. A mudança de série e o declínio na média de nível de compreensão foi observado em todos os alunos que vivenciavam as Situações de Inclusão 1 e 2, na análise do grupo dos atendidos em 2016/2017. Portanto, a exigência do currículo, principalmente observada com o avanço da série, parece ser um fator influente na determinação da Situação de Inclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi o de analisar a inclusão escolar de uma amostra de alunos com TEA a partir de um registro diário, o RED. Foi realizada uma pesquisa documental em um centro especializado no atendimento a pessoas com autismo ou com quadros assemelhados (autismo com comorbidades). Mais especificamente, este estudo visou a discutir a pertinência do conceito de Situação de Inclusão como uma possibilidade de retratar as especificidades do processo educativo do aluno com TEA. Além disso, buscou-se analisar a inclusão escolar de cada aluno com TEA da amostra, por meio do contexto de realização de atividades e, em seguida, analisou-se inferências sobre a escolarização desses estudantes.

O autismo é um desafio para as escolas. A grande variedade de características individuais demonstrada na revisão da literatura foi corroborada nessa pesquisa. São crianças que apresentam formas peculiares de aprender. Daí, a necessidade de aprimorar instrumentos que possam contribuir para que os alunos com TEA realmente aprendam.

Os resultados encontrados na análise de 41 REDs, referentes a 30 alunos com TEA matriculados em escolas comuns, indicam que estes alunos, frequentemente, realizam atividades diferentes daquelas propostas à turma na qual ele faz parte. A pesquisa realizada salientou a diferença entre realizar atividades iguais às da turma daquelas diferentes às da turma quando focalizou nos níveis de compreensão e ajuda e na presença de planejamento, respectivamente. A pesquisa notou a alta frequência de atividades individuais. Com exceção de um aluno, todos os demais realizaram atividades individuais, ou seja, diferentes às da turma, em algum momento. A importância do planejamento das atividades individuais é um imperativo quando se conclui que o aluno somente faz as atividades do currículo comum com muita ajuda e/ou baixa compreensão. Se o aluno necessita de muita ajuda, é possível inferir que o aluno não adquiriu as competências necessárias para acessar determinado conteúdo.

Em uma análise mais detalhada, foi verificado que, do total de REDs analisados, 44% referiam-se a alunos que realizaram mais do que 60% de atividades idênticas às da turma em que estavam matriculados, realizando-as com média de nível de compreensão alta e pouco suporte (Situação de Inclusão 1).

A Situação de Inclusão 1 é uma situação desejável, pois o aluno faz muitas atividades iguais às da turma, com boa compreensão e pouca ajuda, ou seja, com autonomia. Um dos achados mais significativos da pesquisa refere-se aos alunos que, apesar de considerados com autismo grave a partir dos testes aplicados, conseguiram atingir a Situação de Inclusão 1. Ou seja, refuta-se a ideia de que uma inclusão de fato somente seria possível para os alunos com

sintomatologia considerada leve. Um trabalho efetivo de inclusão pode alcançar sucesso quando as características individuais de aprendizagem dos alunos forem respeitadas e quando esses alunos, se possível, forem levados a realizar as mesmas atividades que a turma, mas que possam, também, receber atividades planejadas, onde atuem com certa autonomia.

Na Situação de Inclusão 2, foram encontrados 19,5% dos REDs. Os registros contabilizados referiam-se a alunos que realizaram mais de 60% de atividades idênticas às da turma a que estavam matriculados, porém, ao realizá-las, o faziam com baixa média do nível de compreensão e/ou com alto nível de suporte.

Alunos que realizaram 59% ou menos de atividades idênticas à da turma, porém, realizaram 60% ou mais de atividades planejadas representaram 22% da amostra (Situação de Inclusão 3). Nesta Situação de Inclusão, a intervenção recomendada seria a de planejar atividades que estivessem em sintonia com o desenvolvimento do aluno e, ao mesmo tempo, garantir que ele compartilhe atividades idênticas às da turma, mesmo que com menor frequência.

Já os alunos que realizaram 59% ou menos de atividades idênticas às da turma e 59% ou menos de atividades planejadas, representaram 14,5% da amostra (Situação de Inclusão 4). Nesta Situação de Inclusão, chama muito a atenção o fato de que dos seis casos que aí se enquadraram, três não tiveram atividades planejadas e dois tiveram poucas atividades planejadas. Desta forma, é possível afirmar que não basta o aluno estar na sala de aula e produzir atividades. De novo, reafirma-se a necessidade do planejamento específico para o aluno.

A análise do RED sugere que os critérios utilizados para definir as Situações de Inclusão (1, 2, 3 ou 4) cumpriram o papel de categorizá-las, possibilitando clareza acerca da ligação das atividades realizadas: com o currículo, com o envolvimento do aluno (por meio das médias de níveis de compreensão e ajuda) e com presença de planejamento de atividades. Além disso, observou-se que o grau de autismo não define a Situação de Inclusão, assim como outros elementos isolados também não a definem, ou seja, vários são os elementos que influenciam a definição da Situação de Inclusão. Trata-se de um conceito que permite um retrato, dentro de um espaço de tempo, de uma situação específica. Embora pareça um conceito estático, é o contrário disto. As Situações de Inclusão podem mudar e, mais do que isto, as Situações de Inclusão podem ser modificadas.

O termo Situação de Inclusão não propõe uma definição congelada e rígida sobre o contexto vivenciado pelos alunos. Não se trata de um termo que irá submeter o aluno a uma interpretação de contexto estigmatizada. Pelo contrário, a proposta de Situação de Inclusão não se reduz a definir ou a caracterizar a presença de uma possível Situação de Inclusão correta ou

incorreta. A ideia de Situação de Inclusão refere-se a um momento particular, que pode ser alterado a partir de intervenções planejadas. Estar diante de um diagnóstico situacional traz a possibilidade de precisão na atuação. Portanto, a principal contribuição ao estar diante de uma Situação de Inclusão, seja ela 1, 2, 3 ou 4, não é a de julgar se o contexto está correto ou não. O que a definição de Situação de Inclusão, por meio do RED, apresenta de mais valioso é a oportunidade de programar, planejar e atuar com uma intervenção mais precisa, considerando a particularidade de cada aluno.

É interessante observar que as Situações de Inclusão propostas não possibilitam apenas o aumento de atividades planejadas especificamente para o aluno com TEA, mas também o planejamento para que seja aumentado o percentual de atividades iguais às da turma.

O presente estudo traz algumas contribuições à literatura vigente. Propõe o uso do RED, que traz dados sobre a escolarização de alunos com TEA e apresenta uma categoria de análise que indica a Situação de Inclusão destes alunos. Além disso, propõe uma análise individual das Situações de Inclusão a partir dos dados do RED, apontando possíveis caminhos de intervenção. A ênfase na importância do planejamento e de um olhar individualizado para a Situação de Inclusão de cada aluno também foi um ponto de destaque.

Outras pesquisas podem contribuir para esclarecer novas possibilidades de uso do RED, como, por exemplo, a possibilidade de associar sua utilização ao Plano de Desenvolvimento Individual do aluno. Assim, o RED poderia oferecer as informações necessárias para a montagem do PDI, bem como, no decorrer do ano letivo, oferecer informações sobre a adequação ou não de determinadas atividades planejadas.

Outras pesquisas envolvendo as categorias de análise propostas pelo RED também contribuiriam, como por exemplo, o acréscimo de uma coluna de registro contendo informações sobre o tipo de adaptação realizada.

Algumas limitações foram identificadas na presente pesquisa. A amostra foi composta majoritariamente por alunos matriculados em escolas comuns da rede particular de ensino. Aponta-se a necessidade de pesquisas que analisem a Situação de Inclusão de alunos matriculados em escolas públicas.

Sugere-se, ainda, estudos envolvendo uma amostra significativa, que permita uma generalização sobre qual é a Situação de Inclusão dos alunos com TEA nas escolas brasileiras.

De qualquer forma, a análise da inclusão escolar dos alunos da amostra a partir do RED permite concluir que o professor é peça-chave neste processo. A utilização de registros necessita ser estimulada nas escolas, pois, somente com dados, será possível avançar na garantia de políticas públicas efetivas para os alunos PAEE.

REFERÊNCIAS

- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.
- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 45-58, mar. 2018.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, jun. 2014.
- ASPERGER, H. (1943) Os “psicopatas autistas” na idade infantil. *Revista latino-americana de psicopatologia fundamental*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 704-727, dez. 2015.
- AZEVEDO, M. Q. O. *Estratégias de Ensino e Aprendizagem desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: Uma revisão integrativa da literatura*. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 2017.
- BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 299-310, jun. 2018.
- BARON-COHEN, SIMON, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a “theory of mind”? *COGNITION*, v. 21, n. 1, p. 37-46, 1985.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 141-155, dez. 2016 .
- BORGES, A. A. P. *Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)*. 2014. 348f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n.1, p. 77-88, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: MEE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.146* de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 24*, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares - estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UFES/UFRGS/UFSCar, 2009.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011. 208p.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, nov. 2013.

CAMINHA, R. C.; LAMPREIA, C. Findings on sensory deficits in autism: Implications for understanding the disorder. *Psychology & Neuroscience*, v. 5, n. 2, p. 231-237, 2012.

CAMPOS, L. K. de. *Comparação entre o perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo*. 2015. 82f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2015.

CARVALHO, B. S. da S.; NASCIMENTO, L. F. do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 677-690, set. 2015.

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.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Editora Porto, 2003. p. 117-149.

CONSTANTINO, J. *et al.* Autism recurrence in half siblings: strong support for genetic mechanisms of transmission in asd. *Molecular Psychiatry*, v. 18, n. 2, p. 137-138, 2013.

CRUZ, L. P.; CAMARGOS JÚNIOR, W.; FACCHIN, C. T. Modelos cognitivos do transtorno do espectro do autismo. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. (ORG.). *Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013. p.161-181.

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, C. A.; SALLES, J. F. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma revisão. *Psico*, v. 44, n. 4, p. 518 – 525, 2013.

DAWSON, M. *et al.* The level and nature of autistic intelligence. *Psychol Sci*, v. 18, n. 8.p. 657-62, ago. 2007.

DOMENICONI, C. *et al.* Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1. p.81-93 jan./mar. 2017.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. *Outra sintonia: a história do autismo*. Tradução de Luiz A. de Araújo. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

DUARTE, C. P.; SILVA, L. C.; VELLOSO, R. de L. (Org.) *Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memmon Edições Científicas, 2018.

FADDA, G.; CURY, V. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016.

FARIA, K. T. *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353-370, jun. 2018.

FAVORETTO, N. C.; LAMONICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, mar. 2014.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. *Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

FONSECA, K. de A. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2011.

GALLO, G. C. *Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista*. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSC, 2016.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n.3 set./dez. 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANGRECO, M. F. Extending Inclusive Opportunities How can students with disabilities meaningfully participate in class if they work many levels below classroom peers? *Educational Leadership*, v. 64, n. 5, p. 34-37, 2007.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018.

GLAT, R. BLANCO, L. de M. V. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre as práticas curriculares e os processos de avaliação curricular. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (ORG). *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, EduERJ, 2013. p. 17-32.

GOMES, C. G. S. *Relational learning, symbolic behavior and teaching reading to individuals with autism spectrum disorders*. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

GOMES, C. G. S. *et al.* Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 23, n. 3, p. 377-390, set. 2017.

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

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. *Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para Intervenção Comportamental Intensiva*. Curitiba: Appris, 2016.

GONZAGA, M.; BORGES, A; Tipos de Situação de Inclusão: uma nova proposta de adaptação curricular para crianças com TEA. In: BORGES, A; NOGUEIRA, M.L.; (ORG.). *Toda criança pode aprender: o autista na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 163-186.

GRANDIN, T.; PANEK, R. *O cérebro autista: Pensando através do Espectro*. Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRINKER, R. R. *Autismo: um mundo obscuro e conturbado*. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo, Larousse do Brasil, 2010.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep 2018.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas. SP: Editora Autores Associados, 1992.

KANNER, L. (1943). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, 2012. p. 111-183.

KWEE, C. S. *et al.* Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 217-226, 2009

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, 2013.

LEMOS, E. L. de M. D. *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 351-361, set. 2016.

LEON, V. *et al.* Propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional Revisado: PEP-R. *Aval. psicol.* [online], v. 3, n. 1, p. 39-52, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L.F. Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.-jun., 2016.

LOPES, S. A. Balanço da educação para todos no Brasil. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 129-142 maio/ago. 2016.

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

- MANTOAN, M. T. E. *A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. 2011. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2017.
- MARTIN Garry. PEAR, Joseph. *Modificação de comportamento: o que é e como fazer*. Tradução de Noreen Compbell de Aguirre. 8. ed. São Paulo: Roca, 2009
- MAS, N. A. *Transtorno do espectro autista-história da construção de um diagnóstico*. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implantação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia, Medellín*, Universidad de Antioquia, Facultad Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar, 2014.
- MERGL, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 2072-2080, dez. 2015.
- MESIBOV, G.; SHEA, V. The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of autism and developmental disorders*, n. 40, p. 570-9, 2009.
- MESQUITA, A. M. A. Currículo e educação inclusiva: as práticas curriculares nacionais. *Espaço do Currículo*, v. 3, n. 1, p. 305-325, mar./set. 2010.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.
- MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. São Paulo: Artmed, 2007.
- MOUSINHO, R. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010 .

NAC. NATIONAL AUTISM CENTER. *Evidence-Based Practice Autism in the Schools: a guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. 2009. Disponível em: <https://www.pbis.org/Common/Cms/files/.../D15_NAC_Ed_Manual_FINAL.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

NEVES, A. J. *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014.

NPDC. NATIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT CENTER ON AUTISM SPECTRUM DISORDERS. *Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders* 2016. Disponível em: <<https://autismpdc.fpg.unc.edu/content/evidence-based-practices>>. Acesso em: 15 maio 2019.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O de.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, nov. 2013.

OLIVEIRA, E. S. G.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 36-52.

OMOTE, S. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Recentes Avanços em Pesquisa1. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAULA, C. S. *et al.* Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot stud. *J. Autism. Dev. Disord.*, v. 41, n. 12, p. 1738-1742, 2011.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da *Childhood Autism Rating Scale* para uso no Brasil. *J. Pediatr.*, Rio de Janeiro, v. 84, n. 6, p. 487-494, 2008.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, out. 2018.

PLETSCH, M. D. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, 2017.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2.ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F.; ORLEANS, L. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, 2017.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; SOUZA, M. M. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n. 3, p. 389-404, out. 2017.

RAMOS, F. dos S. *et al.* Peer-mediated intervention: Concept and implications for research and pedagogical practice of teachers of students with autism. *Education policy analysis archives*, v. 26, p. 23, fev. 2018.

RIBEIRO, D. M.; MELLO, N. R. C de; SELLA, A. C. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 425-440, ago. 2017.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva* – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB/DF), Brasília: UNB, 2006.

RIZZOLATTI, G.; FABBRI-DESTRO, M. Mirror neurons: from discovery to autism. *Experimental Brain Research*, v. 200, n. 3-4, p. 223–237, 2009.

RODRIGUES, J. R. B. MESQUITA, A. M. A.; CASTRO, K. P. de. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. *Revista Teias*, [S.l.], v. 19, n. 55, p. 70-88, dez. 2018.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. A História da Expansão da Inclusão Escolar e as Demandas para o Ensino Comum Veiculadas por um Jornal. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. spe, p. 117-134, 2018.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. 4, p. 465-482, dez. 2018.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. *Rev. Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, jun. 2017.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SCHOEN, A. A. What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism? *Journal of Instructional Psychology*, v. 30, n. 2, p. 125, 2003.

SCHOPLER, E. *et al.* *Psychoeducational Profile Revised*. Austin: PRO Ed. 1990.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; RENNER, B. R. *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. 10. ed. Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, mar. 2012.

STEIN, L. M. *TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STELZER, F. G. *Uma pequena história do autismo*. 1 ed. São Leopoldo: Associação Mantenedora Pandora, 2010. (Coleção Cadernos Pandora do Autismo, v. 1).

TANNUS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada de educadores*. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2013.

TANNUS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018.

TAVARES SILVA, F. de C. *Algumas notas de análise sobre a escolaridade dos alunos com deficiência: por entre adaptações, flexibilizações e diferenciações curriculares*. São Carlos, ABPEE, 2015.

TEIXEIRA, C.; EMERICH-GERALDO, D. Modelagem. In: DUARTE, C. P.; SILVA, L. C.; VELLOSO, R. de L. (Org.). *Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo*. São Paulo, Memmon Edições Científicas, 2018, p. 150-161.

TOMLINSON, C. A. *Diferenciação Pedagógica e Diversidade no Ensino de Alunos com Turmas com Diferentes níveis de Capacidades*. Tradução de Helena Antunes. Porto: Porto Editora, 2008.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 39, n. 2, p. 207-214, abr./jun., 2017.

VISMARA, L; ROGERS, S. Behavioral treatments in autism spectrum disorder: What do we know? *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 6, p. 447-447, 2010.

WAKEFIELD, A. J. Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *Lancet*, n. p. 351:637- 641, 1998.

WINDHOLZ, M. H. Autismo infantil: terapia comportamental. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPCÃO, F. B. *Autismo infantil*. São Paulo: Memnon, 1995. p.179-210.

WINDHOLZ, M. H. *Passo a passo, seu caminho: guia curricular para o ensino de habilidades básicas*. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: EDICON, 2016.

ANEXO 1 – O REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO (RED)

REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO													
NOME:			RESPONSÁVEL:						DATA:				
Número Ativida des	ATIVIDADE TURMA	ATIVIDADE CRIANÇA	PLANEJAMENTO		COMPREENSÃO			AJUDA			OBSERVAÇÃO / DESCRIÇÃO INTERVENÇÃO		
			P	NP	1	2	3	1	2	3			
1			P	NP	1	2	3	1	2	3			
2			P	NP	1	2	3	1	2	3			
3			P	NP	1	2	3	1	2	3			
4			P	NP	1	2	3	1	2	3			
5			P	NP	1	2	3	1	2	3			
6			P	NP	1	2	3	1	2	3			
7			P	NP	1	2	3	1	2	3			
8			P	NP	1	2	3	1	2	3			
9			P	NP	1	2	3	1	2	3			
10			P	NP	1	2	3	1	2	3			

LEGENDA		
Planejamento	Compreensão	Ajuda
P- Planejada	1- Sem Compreensão	1- Ajuda Total
NP- Não Planejada	2- Compreensão Parcial	2- Ajuda Parcial
	3- Compreensão Total	3- Sem Ajuda

Material em processo para publicação. É proibida a reprodução, total ou parcial, sem a autoriza

ANEXO 2 - O REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO (RED) E AS INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

1- Preencha os dados do cabeçalho;

2- Escreva, em ordem cronológica, as atividades realizadas pela turma. Priorize as atividades pedagógicas mas inclua lanche, recreio e aulas;

3- Registre a atividade realizada pelo aluno. Esse campo é preenchido apenas se o aluno realizou uma atividade diferente da Atividade Turma;

4- Selecione se a Atividade Criança foi Planejada (P) ou Não Planejada (NP);

5- Classifique de 1 a 3 (conforme legenda) a compreensão que a criança teve em relação a atividade que ela realizou. Classifique também, de 1 a 3, o nível de ajuda que foi necessário dar à criança;

6- Acrescente informações sobre o comportamento geral da criança e descreva a intervenção realizada;

REGISTRO ESCOLAR DIÁRIO CEI										
NOME:		RESPONSÁVEL:				DATA:				
Número Atividade dia	ATIVIDADE TURMA	ATIVIDADE CRIANÇA	PLANEJAMENTO		COMPREENSÃO			AJUDA		OBSERVAÇÃO / DESCRIÇÃO INTERVENÇÃO
1			P	NP	1	2	3	1	2	3
2			P	NP	1	2	3	1	2	3
3			P	NP	1	2	3	1	2	3
4			P	NP	1	2	3	1	2	3
5			P	NP	1	2	3	1	2	3
6			P	NP	1	2	3	1	2	3
7			P	NP	1	2	3	1	2	3
8			P	NP	1	2	3	1	2	3
9			P	NP	1	2	3	1	2	3
10			P	NP	1	2	3	1	2	3

LEGENDA		
Planejamento	Compreensão	Ajuda
P- Planejada	1- Sem Compreensão	1- Ajuda Total
NP- Não Planejada	2- Compreensão Parcial	2- Ajuda Parcial
	3- Compreensão Total	3- Sem Ajuda

Material em processo para publicação. É proibida a reprodução, total ou parcial, sem a autorização.