

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Josiane Cristina Dourado Passera

**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA): HABILIDADES E POTENCIALIDADES.**

**Paranaíba-MS
2019**

Josiane Cristina Dourado Passera

**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA): HABILIDADES E POTENCIALIDADES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Paranaíba-MS

2019

C872c Passera, Josiane Cristina Dourado

Processo de Escolarização De Um Aluno Com Transtorno do Espectro Autista (TEA):
Habilidades e Potencialidades/Josiane Cristina Dourado Passera. – Paranaíba. MS: UEMS, 2019.

144 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
2019.Orientadora: Prof.^a Doracina Aparecida de Castro Araujo.

1.Educação Especial 2. Transtorno do Espectro Autista 3. Trabalho Colaborativo 4.
Ensino, aprendizagem e desenvolvimento I. Araujo, Doracina Aparecida de Castro II. Título

CDD - 340.1

JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA

**Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA):
habilidades e potencialidades**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 16 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo,
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) -Videoconferência



Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Ao meu marido, Ewerton Antônio Bertolin de Souza (*in memoriam*) ofereço orações, todo o carinho, gratidão e meu amor eterno, por ter sido o maior sustento nesta longa e árdua jornada e ter apoiado todas as minhas decisões de “loucuras”. Embora ele não esteja aqui para comemorar comigo a conclusão desta etapa, tenho certeza de que onde estiver cuidará de mim e será meu anjo protetor, como sempre foi, todos os dias de minha vida.

Ao meu maior amor, minha filha Ana Julia Passera de Souza, foi o meu sustento a chegar até aqui e continua sendo. Foram dias sofridos com a perda do papai e você querendo a presença da mamãe.... Você foi a luz que clareou todo esse caminho. Agradeço muito a Nossa Senhora Aparecida e a Deus por terem abençoado a minha vida com a sua chegada. Minha filha. Eu te amo!

Ao Aluno com Transtorno do Espectro Autista que foi a luz para acontecer esse estudo. Lembrando que todos podem aprender!

AGRADECIMENTOS

Para elaborar meus agradecimentos me voltei para uma sociedade dinâmica que tem relações instáveis e até inconstantes, pois o que posso considerar como menos relevante hoje, pode ter alterações sociais, transformando-a em mais importante em outra situação ou momento histórico. Reconhece que tive muitas relações importantes, que caminhei de “Mãos dadas” (Carlos Drummond de Andrade), passo a agradecer a todos que contribuíram para a realização deste mestrado em Educação.

A Deus, por guiar “os meus caminhos” de idas e vindas e a minha santa protetora, Nossa Senhora Aparecida, por guardar todos os dias a minha filha em seus braços.

À UEMS, por ter me possibilitado o ingresso como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba, por me aproximar do universo desse mundo acadêmico, em especial ao Prof. Dr. José Antônio de Souza, pela serenidade.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade da Escola Comum, onde esta pesquisa foi desenvolvida, ao Diretor, Coordenador e Professor que carinhosamente ~~aceitou~~ participar deste estudo.

À Instituição Especializada em TEA onde esta pesquisa foi desenvolvida, ao Diretor, Coordenador e Professor, que carinhosamente aceitou participar deste estudo.

À minha orientadora, Doracina Aparecida de Castro Araujo, quero primeiramente lhe pedir desculpas por tudo, principalmente com os atrasos, agradecer muito por não me deixar desistir, que com suas palavras foi o fundamental para minha vida. Saiba que irei levar para sempre no meu coração e vida, por me orientar com uma clareza fundamental, por ser uma PROFESSORA de ser admirar, com um êxito importantíssimo na Educação Especial. Meu muito obrigada!

Aos professores doutores Thiago Donda Rodrigues e Raquel Rosan Christino Gitahy, pelos olhares cuidadosos para com este trabalho e pelas pontuais contribuições na Banca de qualificação, de grande importância para o aprimoramento deste trabalho.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação em Educação, especialmente à Divina Correa de Paula, por todas as gentilezas.

Aos amigos, amigas e colegas da VII Turma do Mestrado em Educação, agradeço pelas dicas compartilhadas, dúvidas esclarecidas, conversas informais nos corredores da Universidade.

A toda minha família, em especial a minha Tia Cida, Mãe e a Avô que amo de modo infinito e agradeço pelas orações.

À senhora Beti e Laurinha, com o cuidado constante com minha filha e sempre com o maior apoio nas minhas ausências. Não tenho palavras para agradecer esse amor, amo vocês.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para que este sonho se tornasse realidade, a minha sincera gratidão.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados. (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

RESUMO

Nesta dissertação apresentam-se resultados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE). A discussão contempla o tema Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem sido um assunto em crescente evolução nos meios educacionais, envolvendo as equipes escolares e os familiares dos alunos com TEA, que em algumas situações buscam juntos alternativas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA. O desafio desse processo envolve todos, mas na escola comum tem ficado na responsabilidade de profissionais nem sempre qualificados, conforme constatado nos estudos realizados e publicados no período de 2009 a 2018, na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista Educação Especial. O objetivo deste estudo foi compreender o processo de evolução do TEA, por meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos sobre o TEA. Para a análise, contou-se com o aporte teórico de Vigotski, Martins, Duarte no que se refere à compreensão sobre funções psíquicas, habilidades, potencialidades, mediação e compensação; de Schwartzman; Araújo, Willians; Wrigh quanto às contribuições teóricas sobre o TEA; de Kanner, sobre os avanços da inclusão escolar e de Mendes, Stainback; Stainback com o enfoque teórico dado no trabalho colaborativo no espaço escolar. A pesquisa foi desenvolvida cumprindo um ciclo metodológico iniciado com a definição pela abordagem Qualitativa e o Estudo de Caso, que começou nos dois espaços frequentados pelo aluno com TEA, e na sequência foram realizadas entrevistas estruturadas com as pessoas que com ele convivem nas duas instituições e na família. Foi possível compreender a atuação da equipe educacional dos dois espaços definidos e, assim, ampliar os estudos sobre a interação do aluno com TEA; o processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento; a metodologia de ensino utilizada; as práticas pedagógicas realizadas pela equipe educacional; as experiências do trabalho colaborativo entre os profissionais que atendem esse educando e como se dá o desenvolvimento das suas habilidades e potencialidades. É possível afirmar que o processo de escolarização desse discente é parcialmente exitoso, pois depende de como se trabalha didaticamente com ele, especialmente nas duas instituições. Um aluno isolado, sem trabalho dirigido para suas especificidades, sem atividades mediadas, com atenção às suas habilidades pouco avança para atingir as suas potencialidades. Conclui-se que o trabalho colaborativo com o envolvimento da escola especial, escola comum e família, amplia as possibilidades de ter um aluno com melhor desenvolvimento, pois ele não estará relegado ao abandono no próprio espaço escolar, por professores que desconhecem suas habilidades e desrespeitam seus direitos a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Trabalho colaborativo. Ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the Master's in Education developed at the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) - Paranaíba, in the research line "Curriculum, Teacher Training and Diversity", associated to the Study and Research Group on Educational Praxis (GEPPE). The discussion contemplates the theme Autism Spectrum Disorder (ASD), which has been a subject in increasing evolution in educational environments, involving school teams and the families of students with ASD, who, in some situations, seek together alternatives for teaching, learning and the development of students with ASD. The challenge of this process involves everyone, but in the regular school it has been the responsibility of professionals who are not always qualified, as evidenced in the studies carried out in the period from 2009 to 2018 and published in the *Revista Brasileira de Educação Especial* and *Revista Educação Especial*. The objective of this study was to understand the process of evolution of ASD, through scientific results published in specialized journals and through the Educational trajectory of a student with ASD in a regular school and in a specialized institution, in which the process of teaching, learning and development of this student can contribute to the studies on ASD. For the analysis, it was considered the theoretical contribution of Vigotski, Martins, Duarte with regard to the understanding of psychic functions, abilities, potentialities, mediation and compensation; that of Schwartzman; Araújo, Willians; Wrigh on theoretical contributions to ASD; Kanner's on the progress of school inclusion and that of Mendes, Stainback with the theoretical focus given to collaborative work in the school space. The research was developed following a methodological cycle initiated with the definition by the Qualitative approach and the Case Study, which started in the two spaces frequented by the student with ASD, and then structured interviews were conducted with people who live with him in both institutions and family. It was possible to understand the performance of the educational team in the two defined spaces and, thus, expand the studies on the interaction of the student with ASD; the teaching, learning and development process; the teaching methodology used; the pedagogical practices carried out by the educational team; the experiences of collaborative work among the professionals who assist this student and how his abilities and potential develop. It is possible to affirm that the student's schooling process is partially successful, because it depends on how people didactically work with him, especially in the two institutions. An isolated student, without directed work to his specificities, without mediated activities, with attention to his abilities, makes little progress to reach his potentialities. It is concluded that the collaborative work with the involvement of the special school, regular school and family, expands the possibilities of having a student with better development, because he will not be relegated to abandonment in the school space, by teachers who are unaware of his abilities and disrespect their rights to quality education.

Keywords: Special Education; Autism Spectrum Disorder; Collaborative Work; Teaching, learning and development.

LISTA DE SIGLAS

ABA: Applied Behavior Analysis
AEE: Atendimento Educacional Especializado.
AMA: Associação de Amigos do Autista.
APA: American Psychiatric Association
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
ASD: Autism Spectrum Disorder.
CARS: Childhood Autism Rating Scale
CEC: Coordenadora da Escola Comum
CIE: Coordenadora da Instituição Especializada
CID: Classificação Internacional das Doenças.
DSM: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.
ECRO: Esquema Conceitual Referencial Operativo.
GEC: Gestora da Escola Comum
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IP: Intervenção Precoce.
OMS: Organização Mundial de Saúde.
PAEE: Público Alvo da Educação Especial.
PEA: Perturbação do Espectro do Autismo.
PEC: Professora da Escola Comum
PECS: Picture Exchange Communication System
PIE: Professora da Instituição Especializada.
RBEE: Revista Brasileira de Educação Especial.
REE: Revista Educação Especial.
TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA: Transtorno do Espectro Autista.
TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento.
ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Publicações sobre TEA na Revista Educação Especial (2009-2018)	p. 41
Tabela 02: Publicações sobre TEA e Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento na Revista Educação Especial (2009-2018)	p. 43
Tabela 03: Publicações sobre TEA na Revista Brasileira de Educação Especial (2009-2018)	p. 59
Tabela 04: Publicações sobre TEA, Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento na Revista Brasileira de Educação Especial (2009-2018).....	p. 60
Tabela 05: Participantes da Pesquisa	p. 79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 15
1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: aproximação de temas	p. 23
1.1 Transtorno do Espectro Autista: definições	p. 23
1.2 Direitos dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista	p. 25
1.3 A Psicologia Histórico-Cultural: ensino e aprendizagem do aluno com TEA	p. 31
1.4 Trabalho Colaborativo	p. 35
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: contribuições teóricas em diferentes espaços e tempos	p. 39
2.1 Revelações dos autores da Revista Educação Especial sobre o processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (2008-2018)	p. 40
2.2 Revelações dos autores da Revista Brasileira de Educação Especial sobre processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (2008-2018)	p. 58
3. CICLO DA PESQUISA	p. 72
3.1 Realização da pesquisa	p. 72
3.2 Apresentação dos espaços educacionais	p. 74
3.3 Participantes da pesquisa	p. 74
3.4 Análise dos dados	p. 79
4. INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM E NA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA: habilidades e potencialidades	p. 81
4.1 O aluno com Transtorno do Espectro Autista em diferentes espaços	p. 82
4.2 Processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA	p. 86
4.3 Trabalho colaborativo: família e equipes educacionais	p. 93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 97
REFERÊNCIAS	p. 101
ANEXO A: Ofício de solicitação para pesquisa de campo na escola comum	p. 112
ANEXO B: Ofício de solicitação para pesquisa de campo na instituição especializada .	p. 113
ANEXO C: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	p. 114

ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	p. 116
ANEXO E: Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética (UEMS) - Plataforma Brasil ..	p. 122
APÊNDICE A: Entrevista realizada com a gestora da escola comum	p. 126
APÊNDICE B: Entrevista realizada com a coordenadora da escola comum	p. 128
APÊNDICE C: Entrevista realizada com a coordenadora da instituição especializada ..	p. 131
APÊNDICE D: Entrevista realizada com a professora da escola comum	p. 135
APÊNDICE E: Entrevista realizada com a professora da instituição especializada	p. 138
APÊNDICE F: Entrevista realizada com a mãe do aluno com TEA	p. 141

INTRODUÇÃO

É importante que um coletivo de pesquisadores e educadores busque temas que visem à superação definitiva dos paradigmas da Institucionalização e de Serviços ou Integração, contribuindo para que o paradigma de Suportes ou Inclusão seja efetivado em sua totalidade, vislumbrando possibilidades para outro paradigma, além da inclusão. (FREITAS; ARAUJO, 2014, p. 154).

A inclusão escolar é um processo em constante aperfeiçoamento; por isso, faltam ainda muitas ações, atitudes e posturas, ou seja, os Paradigmas da Institucionalização e da Integração ou Serviços ainda não foram superados, como se verifica, especialmente entre os professores saudosistas das escolas comuns, que preferem a permanência dos alunos com deficiência em Escolas Especiais, isolados dos considerados alunos “normais”, ou até mesmo alunos “ideais”. Dessa forma, compreendemos ser necessário que ocorram mudanças em todos os âmbitos sociais, especialmente, no espaço escolar, local que recebe os alunos Público-Alvo da Educação Especial¹ (PAEE), para que possa ocorrer uma transformação social.

Não será fácil a implementação legal e prática da Inclusão escolar no Brasil, e até podemos considerá-la utópica em sua totalidade, pois outro paradigma que atenda aos alunos PAEE, para além da Inclusão (FREITAS; ARAUJO, 2014), em que eles não precisem ser diferenciados, nem mesmo na legislação e tenham seus direitos resguardados, é bem distante. Mas como a utopia nos move para conquistas, podemos acreditar nessas possibilidades, com a união da sociedade, especialmente da família com a equipe escolar.

A partir dessa compreensão sobre a inclusão escolar justifico² a realização desta pesquisa, que é pessoal e profissional, pela minha experiência como professora, pois atuei em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por dois anos consecutivos, ou

¹ Conforme Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, art. 4º: “Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009).

² Será utilizada a primeira pessoa do singular quando a referência for sobre a pesquisadora.

seja, de 2015 a 2016 e, no ano de 2017 ingressei no ensino comum, em uma sala de primeiro ano de escolarização.

No processo de lotação em 2017, na atribuição de aulas, eu esperava assumir uma nova sala de aula com vários alunos, um diferente do outro. Mas essa expectativa foi ampliada, pois na lista dos alunos, um nome estava assinalado com asteriscos (***), trabalho realizado pelos funcionários da secretaria. Assim, como era do conhecimento de todos, eu teria um educando com deficiência na sala em que ministraria aulas.

Após essa observação inicial, procurei saber qual o tipo de deficiência do referido aluno, e assim me informaram que ele tinha Transtorno do Espectro Autista³ (TEA). Entendi que esse trabalho seria um desafio e não desanimei em nenhum momento, pois o professor tem responsabilidade de ensinar para todos os alunos, independentemente de suas especificidades ou deficiências.

Já na condição de professora do aluno com TEA, entrei em contato com a professora da Educação Infantil do ano 2016, quando verifiquei haver para ele um cuidador, o qual ficava mais tempo com aquela criança que, embora estivesse na Educação Infantil – período escolar indicado para privilegiar o brincar e a manifestação infantil -, só tinha à sua disposição aquele acompanhante e esse acabava por ser seu único ‘professor’ em sala de aula. Nessa fase de busca por informações terminei por descobrir que os cuidadores acabam por assumir o papel de pajs dos alunos com transtornos ou deficiências, para evitar que atrapalhem a atenção dos demais alunos. Muitas vezes o cuidador justifica a não permanência do aluno em classe pelo seu comportamento, e assim é retirado do ambiente para realizar atividade extraclasse, principalmente de brincadeiras.

Ao lançar um olhar para o aluno com TEA na sala de aula comum em que eu atuava e as condições apresentadas por ele a partir do cuidado dos pais, tais como: atendimento terapêutico em uma instituição especializada sobre TEA, fonoaudióloga, ecoterapia, me vi estimulada a saber mais sobre o TEA.

Compreendi que receber alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou até mesmo alunos com altas habilidades ou superdotação, todos PAEE, é um desafio que a equipe escolar enfrenta diariamente, pois isso pressupõe utilizar

³ É caracterizado por um grupo de prejuízos nas áreas de interação social relacionado aos comportamentos repetitivos e restritos, os quais variam a intensidade de leve a grave. O funcionamento “atípico” das habilidades das crianças com TEA está relacionado às áreas: habilidades de interação social e comunicação e a presença de estereotípias. Dentre os critérios de diagnósticos destacam-se: déficits na comunicação verbal e não verbal utilizados na interação social; padrões de comportamento restritos, repetitivos e estereotipados; movimentos corporais complexos (DSM-5, 2013, 1994).

adequações físicas, curriculares e metodológicas. Esse desafio tem sua base no princípio da inclusão escolar, que consiste no reconhecimento, por parte da equipe escolar, das diversas necessidades dos alunos, de modo a assegurar-lhes uma educação de qualidade, que proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (MENDES, 2002).

Importante considerar que dentre as especificidades dos alunos PAEE, encontra-se o aluno com TEA, tema norteador do estudo de caso desta pesquisa. Para tanto, definimos como objetivo geral compreender o processo de evolução do TEA, por meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA, em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o seu processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento possa contribuir com os estudos do TEA.

De forma mais específica, objetivamos: ampliar a compreensão do TEA, a partir da análise em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e na Revista de Educação Especial (REE), com atenção aos êxitos obtidos por alunos com TEA no processo educacional; compreender a evolução educacional de um aluno com TEA em seu processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a partir das ações realizadas na escola comum e na instituição especializada, ambas do noroeste paulista, com atenção ao trabalho colaborativo da equipe escolar, envolvimento familiar e habilidades desse aluno; contribuir com os estudos sobre o TEA no que se refere à compreensão das habilidades e potencialidades de um aluno com TEA em dois espaços educacionais, com destaque aos seus êxitos e fragilidades, de modo a diferenciar o comum do particular.

Para atingir os objetivos do estudo, nos norteamos por algumas questões: a) Como as equipes educacionais das duas instituições (comum e especializada) trabalham para descobrir as habilidades e potencialidades de um aluno com TEA?; b) Existe um trabalho colaborativo das equipes escolares e dos pais ou responsáveis em prol do aluno com TEA?; c) Em quais atividades realizadas no decorrer das aulas o aluno com TEA demonstra melhor e pior aproveitamento?

A definição das questões nos impulsionou para a metodologia de pesquisa, cuja abordagem definida para este estudo foi a Qualitativa, por possibilitar sua compreensão na análise dos dados levantados, além de não inviabilizar o uso de dados quantitativos, pois como Minayo (2002), entendemos dados quantitativos e qualitativos como complementares e não oponentes.

Os pesquisadores precisam de liberdade para trilhar os caminhos da pesquisa, que diferem em ciclos metodológicos. Importante que saibamos utilizar a colaboração de outros pesquisadores, com dados e discussões teóricas, pois todo conhecimento é aproximado e não exato; está em constante construção e mudanças, principalmente na área de Humanas. A realidade social está acima de qualquer teoria, mas não desconsidera a relevância na utilização da mesma, pois é importante “[...] fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade” (MINAYO, 2002, p. 15).

A definição pelo Estudo de Caso se deu por possibilitar a aproximação com o aluno com TEA em suas relações sociais, em duas diferentes instituições: uma escola comum e uma instituição especializada. Fica evidente que esse tipo de estudo facilita a manutenção de respeito à relação fenômeno e contexto, por ser “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133. Grifo do autor).

Para Mazzoti (2006), no estudo de caso os pesquisadores compreendem tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, mas o resultado final geralmente retrata algo de original em decorrência de alguns aspectos, tais como a natureza do caso e seu histórico, o contexto (físico, econômico, político, legal, estético, entre outros), outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido.

Como mencionado anteriormente, a metodologia da pesquisa é um ciclo, o qual, nesta pesquisa, se iniciou com o levantamento e a revisão bibliográfica sobre o tema TEA, para que pudéssemos realizar um estudo sobre a inclusão escolar, seguido de conhecimentos relativos à Psicologia Histórico-Cultural e ao Trabalho Colaborativo.

A partir da revisão bibliográfica, realizamos a pesquisa de campo, após a entrega de Ofícios nas instituições (ANEXOS A e B), a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), as assinaturas dos Termos de Conhecimento Livre e Esclarecido (ANEXO D) e a aprovação pelo Comitê de Ética da UEMS, na Plataforma Brasil, em 16 de agosto de 2018, Parecer nº 2.825.152, CAAE nº 8097171790000830 (ANEXO E).

Compreendemos a relevância de se acompanhar o cotidiano de um aluno com TEA, identificar os embates, encontros e trocas de experiência e saberes entre os professores de sala do ensino comum, da instituição especializada e dos familiares, com vistas a verificar o entendimento e a participação efetiva do aluno com TEA nas atividades pedagógicas propostas e na interação com o ambiente escolar, a fim de observar se ocorriam problemas na colaboração entre eles.

A partir das leituras realizadas constatamos que a inclusão escolar de alunos PAEE traz ao professor dúvidas e angústias sobre como ensinar, especialmente em como ensinar discentes com TEA, pois esse profissional tem dificuldade de sistematizar ações para a inserção desses educandos na escola, especialmente quanto à compreensão dos conteúdos, inclusive sobre as necessárias possibilidades de adequações pedagógicas. Para que a inclusão possa adentrar no ideário pedagógico dos professores é preciso que haja foco constante no trabalho pedagógico a ser realizado, sempre de forma reflexiva e autocrítica.

Com uma ressignificação do trabalho do professor, é importante considerar que uma atividade não pode ocorrer de forma solitária, mas compartilhada com outras pessoas, por meio do diálogo e de trocas de experiências. A reflexão e a autocrítica permitem olhar para si, para suas próprias dificuldades, dúvidas, incertezas e perceber que ainda está incompleto, que a educação exige movimento constante.

Por muito tempo o professor se considerava seguro, autossuficiente, além de ser considerado pelos seus alunos, detentor do saber e a maior autoridade na sala de aula. Entre a formação profissional e a prática pedagógica, abre-se uma lacuna, pois é no trabalho diário e no contato com o aluno que surgem as demandas e as dúvidas.

O educador tem muita dificuldade em contar com os demais membros da equipe escolar para a realização de um trabalho colaborativo, o qual pode trazer benefícios para os alunos com deficiência ou transtornos, para os demais alunos da classe e para os outros profissionais que atuam com os alunos PAEE, pois essa modalidade de ação colaborativa contribui sobremaneira para o sucesso do processo inclusivo (SAMESHIMA, 2011).

Se antes o significado da inclusão escolar era a mera colocação de um aluno com deficiência na classe comum de uma escola regular, hoje o conceito se amplia no sentido de abranger no conceito de “inclusão” não só a presença do aluno, mas também dos serviços de apoio e dos recursos, tendo à frente a perspectiva de que os dois sistemas que nasceram separados, a Educação Especial e a Educação Geral, possam finalmente unir seus esforços no sentido de buscar uma melhor educação para todos os alunos indistintamente (NUNES, 2008, p.94).

Desse modo, vivemos um momento de intensa ressignificação da Educação Especial e, em contrapartida, também da escola do ensino comum e suas práticas. Para Pacheco (2007), essa é uma noção complexa, caracterizada a partir de vários elementos, quais sejam: o planejamento; o relacionamento social; a avaliação do trabalho; a colaboração com outros profissionais e com os pais; o desenvolvimento e a capacitação dos profissionais e o trabalho cooperativo ou aprendizagem cooperativa, os quais se referem à interação dos alunos nas

situações de aprendizagem, o que é propiciado pelo trabalho de coordenação, que auxilia e promove a interação entre os elementos citados.

Os desafios trazidos pela inclusão escolar não são conhecidos previamente pelos participantes do ambiente escolar – diretores, coordenadores, professores e, até mesmo, pais – e são, por isso, impulsionadores de aprendizagens para todos esses personagens. Segundo Mizukami *et al.* (2002), uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que possibilita o trabalho colaborativo são as experiências de ensino e aprendizagem, entendidas como situações nas quais os professores, reunidos com seus pares, partilham experiências, visões, interpretações, conhecimentos, analisam problemas e propõem soluções.

A educação, portanto, é conclamada a modificar-se e a rever suas práticas a fim de se preparar para a inserção de todos os alunos, o que demanda um intenso debate e criteriosa reflexão em seu interior, pois para Baleotti e Del-Masso (2008, p. 42), “A partir do momento em que o ambiente escolar abre espaço para receber esses indivíduos, está contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todos os alunos”.

Ainda com a adesão do discurso de respeito às diferenças individuais, a prática pedagógica continua sendo segregada, padronizada, pois se espera que todos os alunos alcancem, ao mesmo tempo, os objetivos postos *a priori* pelo sistema escolar. Não corresponder a essas expectativas resulta em ser alvo de algumas classificações negativas, tais como: lento, desinteressado, com dificuldade de aprendizagem, com transtornos, hiperativo, incapaz de entender regras e limites ou ainda se remete essa situação às famílias, ditas desestruturadas (segundo a visão da escola), ou devido à situação social em que se encontra. No discurso pedagógico, quando a criança não aprende, cabe a ela seu fracasso, mas se a mesma aprende, por mais que a escola insista em práticas tradicionais, o mérito é da equipe escolar.

Na esteira dessa discussão, apresentamos Vigotski⁴ (1989), por compreendermos que a criança cujo desenvolvimento está comprometido por algum *déficit* não é necessariamente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outra forma. Essas crianças e as ditas ‘normais’ são regidas pelas mesmas leis do desenvolvimento.

Para Aiello (2002 *apud* GOMES; MENDES, 2010), as intervenções educacionais são fundamentais no tratamento do autismo e os ambientes escolares, que são genuinamente

⁴ Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

espaços de intervenção educacional, tornam-se um importante meio para favorecer o desenvolvimento das crianças.

Acreditamos que os alunos PAEE se beneficiam das interações sociais e da cultura na qual estão inseridos, assim como entendemos que essas interações são propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VIGOTSKI, 1987b).

Apesar de todos os cursos oferecidos e outros investimentos na área da Educação Especial, inquieta-nos a difícil transformação na prática pedagógica da sala do ensino comum a favor das diferenças e singularidades dos alunos com TEA. Pesquisas na área da Educação Especial têm indicado que vários podem ser os fatores dificultadores da prática pedagógica inclusiva. Dentre as principais causas pode-se identificar a falta de preparo e inexperiência do professor ao lidar com as diferenças acentuadas dos alunos (CAPELLINI, 2005; SAMESHIMA, 2011).

Essas considerações feitas apresentam teóricos e estudiosos que tratam das questões da educação, da educação especial, do ensino, da aprendizagem e do autismo, tais como Vigotski (1989, 1996, 1997, 2004), Martins (2011, 2015), Duarte (2001), Schwartzman; Araújo (2011), Willians e Wrigh (2008), Mendes (2002), Stainback e Stainback (1999), entre outros autores, com atenção aos estudos e pesquisas da Psicologia Histórico-Cultural.

O embasamento teórico sobre o TEA aborda especificidades que acarretam apenas situações positivas no processo de inclusão escolar. A criança, a escola, a instituição e os professores envolvidos fazem parte desse processo contínuo, em que uns precisam apoiar os outros, e, para tanto, precisam estar atentos às discussões teóricas.

O processo de inclusão dos alunos PAEE enfrenta dificuldades; no entanto, os envolvidos precisam estar atentos à justiça social, pois todos têm direito à educação. É importante considerar que em muitas situações os comportamentos e práticas dos professores com as crianças com TEA nas salas de aula do ensino comum e na instituição especializada resultam da formação inicial que receberam e da formação continuada que não recebem. Mesmo que a formação inicial não ofereça respaldo teórico para que seus egressos trabalhem com crianças público-alvo da educação especial, eles precisam buscar alternativas para a realização de um trabalho eficaz.

A partir dessas discussões e dos resultados da pesquisa, este texto foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, denominado “Transtorno do Espectro Autista: temas complementares” apresenta algumas contribuições acerca do TEA; amplia conhecimentos

sobre as nuances do tema a partir de sua definição; traz algumas anotações sobre a legislação, uma discussão sobre a Psicologia Histórico-Cultural, com fechamento na discussão sobre a relevância do Trabalho Colaborativo.

O segundo capítulo, intitulado “Transtorno do Espectro Autista: contribuições teóricas em diferentes espaços e tempos” aborda o TEA em relatos de pesquisas de duas revistas científicas sobre Educação Especial: a Revista Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. Os artigos foram selecionados por eixos temáticos, a saber: processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; habilidades e potencialidades; trabalho colaborativo.

No terceiro capítulo apresentamos o “Ciclo metodológico da pesquisa”, com explanação de como a pesquisa foi realizada, com olhares para os espaços educacionais e para os participantes da pesquisa, fechando na exposição de como foi realizada a análise dos dados desta pesquisa de campo, com atenção voltada para o estudo de caso.

O quarto capítulo, “Atividades realizadas pelo aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum e especial: habilidades e potencialidades”, apresenta os resultados e análise da observação nos dois *lócus* de pesquisa e das entrevistas estruturadas com os participantes definidos.

Nas “Considerações Finais” buscamos contribuir com os debates relacionados às novas propostas de inclusão escolar com relação aos alunos com TEA, com a apresentação de ações a partir das quais as pessoas possam se conscientizar sobre a relevância da temática e lançar olhares de apoio, ação, engajamento, esclarecimento e, acima de tudo, uma atenção humana à vivência escolar de todos os alunos, sejam eles PAEE ou não.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: APROXIMAÇÃO DE TEMAS

O homem acrescenta conhecimentos sobre conhecimentos: o saber nunca será suficiente. Se um homem é maior quanto mais ele sabe, a mais nobre ocupação será a de aprender. (Baltasar Gracián, 2015).

Escrever sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma tarefa complexa, com múltiplos discursos; portanto, o tema requer olhares atentos e para que ocorra uma aproximação com ele, faz-se necessário pontuar: a) esse transtorno afeta o desenvolvimento humano e em decorrência dele, a comunicação e a sociabilidade dos indivíduos afetados apresentam características diferenciadas em relação àqueles cujo desenvolvimento é considerado ‘normal’; b) incide com maior frequência na população infantil; c) gradualmente, o tratamento adequado pode minimizar a idiosincrasia do indivíduo com TEA.

Essas características diferenciadas são frequentemente detectadas nos primeiros anos de vida, pois os comportamentos chamam a atenção dos adultos, e podem ocorrer em diferentes níveis, desde uma completa ausência de discurso perante a vida a um comportamento repetitivo, autoprejudicial e agressivo, até formas suaves, que podem ser quase imperceptíveis e confundidas com timidez, falta de atenção, entre outros comportamentos.

A seguir, apresentamos as primeiras vozes e escritas que delimitaram um terreno específico de atenção, estudos, direitos para o TEA. Em seguida, ainda, mostraremos como e em que direções significativas evoluíram os trabalhos e discussões sobre o TEA.

1.1 Transtorno do Espectro Autista: definições

Autismo é uma palavra de origem grega que significa ‘por si mesmo’. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos os quais, a partir do contato com a realidade, geram uma grande dificuldade de relacionamento com o outro e, assim, incidem no desenvolvimento evolutivo do homem (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

Na década de 1940, Leo Kanner (1943, *apud* LAMPREIA, 2013) começou a utilizar o termo após a observação em pesquisa com onze crianças diagnosticadas com “autismo precoce infantil”, quando passavam por uma etapa na qual pareciam estar concentradas em si mesmas, sem mostrar interesse por outras pessoas. Essas crianças apresentavam os seguintes

sintomas: extrema solidão, incapacidade para se relacionarem, alterações de linguagem e comunicação na expressão, incapacidade em estabelecer relações sociais, entre outros sintomas.

O autismo é considerado, segundo Williams e Wright (2008) e Mello (2003), um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida e atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento, e essa condição prossegue até a adolescência e a vida adulta. Indivíduos com distúrbios do espectro do autismo têm “dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios”. (WILLIAMS; WRIGTH, 2008, p. 33).

Além das considerações teóricas, existem dois manuais utilizados para classificar as doenças e deficiências e onde o TEA é considerado uma deficiência (CID 11): o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional das Doenças (CID), que está em sua décima primeira versão (OMS, 2018).

Essa primeira grande revisão da CID em quase três décadas reflete o progresso da medicina e os avanços na pesquisa científica e agora traz capítulos inéditos, um deles sobre a medicina tradicional. Embora milhões de pessoas recorram a esse tipo de cuidado médico, ele nunca havia sido classificado nesse sistema (OMS, 2018).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passou a constar na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (ICD-11 International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A alteração seguiu em 2013 na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), que reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo em um só diagnóstico (OMS, 2018).

A nova versão da classificação une os diagnósticos no TEA⁵ (código 6A02 — em inglês: Autism Spectrum Disorder — ASD). As subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e à deficiência intelectual com a intenção de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde (OMS, 2018).

O documento da Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza uma linguagem comum que permite aos profissionais compartilharem informações de saúde em nível

⁵ Neste estudo são utilizados os termos TEA (DSM-5) (ICD-11 - International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), mantendo o termo original do referencial teórico utilizado.

mundial. Lançada em 1990, a nova versão da CID-10 demorou mais de dez anos para ser concluída, ou seja, 18 anos depois de seu lançamento. A CID-11 é a primeira versão totalmente eletrônica, foi projetada para uso em vários idiomas. Uma plataforma de tradução central garante que suas características e resultados estejam disponíveis em todas as línguas traduzidas, simplifica a estrutura de codificação e ferramentas eletrônicas, o que permitirá aos profissionais habilitados o registro de problemas de saúde de forma mais fácil e completa (OMS, 2018).

Para alcançar uma resposta definitiva, seriam necessárias várias análises em diferentes níveis, abrangendo desde o comportamento até a cognição (KLIN; MERCADANTE, 2006). Dessa forma, a etiologia do TEA ainda é pouco conhecida, mas existem estudos que mostram associações possíveis a bases neurológicas e alterações genéticas.

Para que ocorra a expansão do conhecimento sobre o TEA compreendemos ser necessário que também os olhares se voltem para o cumprimento dos direitos de todos os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE, incluindo todas as categorias, por serem cidadãos que devem ter garantido o que a legislação determina para eles, como veremos a seguir.

1.2 Direitos dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista

Para apresentar os direitos dos alunos com TEA consideramos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como texto principal de consulta, por nortear os outros textos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, que reforça os dispositivos legais citados em outras leis: “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede do ensino comum” (BRASIL, 1990, n.p.). É primordial que os pais matriculem as crianças no ensino comum e acompanhem todo o processo educacional para auxiliar no seu desenvolvimento.

Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) contribuíram de forma direta para as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva. Após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que teve o Brasil como país signatário, a inclusão foi apontada como um avanço em relação à integração, o que resultou na reorganização do sistema regular de ensino, mesmo de forma lenta e com grande dificuldade

(JANNUZZI, 2004).

É uma proposta centrada no aspecto pedagógico, no seu poder de transformação da realidade; portanto, a agência educativa é a grande responsável pela efetivação da inclusão, e assim, “[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, n.p.).

A legislação que embasa ações da inclusão escolar garante a obrigatoriedade do atendimento ao público-alvo da educação especial no ensino comum. Dentre as leis, mencionamos inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) que retoma o texto da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), ao apontar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser garantido às pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente nas escolas regulares (BRASIL, 1996).

Nessa sequência, ocorre em 11 de setembro de 2001 a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 2, (BRASIL, 2001), em que a educação é pensada como “contribuição essencial” para a transformação social. Para isso destaca o uso de métodos e técnicas de ensino para a apropriação do saber por todos os cidadãos (JANNUZZI, 2004).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) trata da educação especial na integração da proposta pedagógica da escola regular, atuando de forma articulada com o ensino comum, com a capacidade de atender pessoas com todo o tipo de deficiência, de modo a favorecer a aprendizagem, valorizar as diferenças e acima de tudo atender as necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas particularidades (BRASIL, 2007).

Em 2008, após debates entre especialistas na área, assim como instituições especializadas na área de educação especial, foi elaborada e aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que definiu a articulação entre a Educação Especial e o Ensino Comum.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum,

orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.14).

A missão da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2008) é dar garantia de acesso, permanência e sucesso a todos os discentes, ou seja, a inclusão de alunos com deficiência. No que tange à legislação, tem avançado nas últimas décadas, pois conferiu ao Poder Público a responsabilidade de inserir alunos com deficiência no ensino comum e de elaborar políticas que viabilizem essa inserção, em atenção ao art. 3º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, em seus objetivos fundamentais, quais sejam: “[...]; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, n.p.).

Reganhan e Bracciali (2008, p. 386) discutem esse objetivo e afirmam a importância do “[...] apoio às pessoas com deficiência, sua inserção social e outras providências. Portanto, tornou-se obrigatório a aceitação de alunos com deficiência nas escolas brasileiras”. Esse artigo é importante por tratar todas as pessoas de forma igualitária, independentemente de qualquer forma de discriminação.

E, especificamente em relação ao Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 reza que o aluno com TEA pertence ao PAEE, e para todos os efeitos legais, é considerado como tal. A lei garante que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito do indivíduo com TEA à educação, que deve ocorrer no ambiente inclusivo, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2012).

A legislação garante que todas as pessoas devem ter o acesso à educação no ensino comum, seja qual for a sua condição cognitiva ou física, especificamente o aluno com TEA. Para essa clientela, a Lei 12.764/2012 assegura que a formação de professores deve dar-lhes condições para construir os conhecimentos necessários para planejarem práticas educacionais promotoras do desenvolvimento cognitivo desses alunos (BRASIL, 2012).

O Governo Federal elaborou o Plano Nacional de Educação (2014), onde constam 20 metas voltadas para a educação, as quais devem ser atingidas em 10 anos, embora ainda exista uma grande dificuldade para atingi-las. Em relação às pessoas com deficiências o Plano visa universalizar o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede de ensino comum com sistema inclusivo (BRASIL, 2014).

Em 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), a qual reza que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem [...]. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 7).

Diante desse movimento da inclusão, há um aumento considerável dos alunos PAEE matriculados nas escolas do ensino comum. Em 2017, na educação básica, houve um aumento considerável do número de matrículas de alunos de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e esse fato incrementou o percentual de alunos incluídos em classes comuns, que passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Se considerarmos essa mesma faixa etária, o percentual de alunos inseridos em classes comuns e com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) também subiu, ou seja, passou de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017 (BRASIL, 2017).

Para que o atendimento educacional dessas crianças seja de qualidade, são necessárias várias ações, tais como: orientações para toda equipe escolar, assim como para os demais alunos sobre os alunos com TEA; conscientização das autoridades e gestores sobre a necessidade de professores que atuem de forma colaborativa; formação continuada de professores, coordenadores e gestores, dentre outras ações (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Um dos princípios para a educação ser inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas peculiaridades. A escola inclusiva deve atender a todas as necessidades, especificidades e acomodar as crianças com deficiência, assim como as que não necessitam desses cuidados, adaptando-se às estratégias de ensino (UNESCO, 1994). Para que haja inclusão escolar na integralidade, não só dita, faz-se necessária a criação de novos contextos escolares, para que todos possam, independentemente de suas condições, participarem juntos dentro da sala de aula e escola. A inclusão escolar precisa objetivar a valorização dos papéis desse indivíduo, tanto singulares quanto sociais, considerando que são construtores das próprias relações sociais (GOMES; GONZALEZ REY, 2008).

A inclusão escolar é importante para os alunos com TEA, por terem a oportunidade de conviver com outras crianças de mesma idade. Isso abre possibilidades para estimular suas capacidades interativas, diminui as chances de isolamento, visto que a interação entre pares é

a base para o desenvolvimento de aprendizagem de qualquer criança, inclusive os autistas (CAMARGO; BOSA, 2009).

As crianças com deficiência geralmente têm um convívio social restrito a poucas relações interpessoais e o progresso dessas relações de convívio social acontece quando elas começam a frequentar o ambiente escolar (PEIXOTO, 2013). A escola é um ambiente fortalecedor das experiências sociais de crianças com TEA, com criação de oportunidades para que interajam com seus pares, o que pode contribuir para novas aprendizagens e o desenvolvimento de novos comportamentos (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013), dependendo a capacidade de cada uma das crianças com TEA.

De acordo com o grau de comprometimento do seu TEA, os alunos geralmente apresentam alteração na capacidade de flexibilidade, com variações no nível de inflexibilidade, porém os ambientes favoráveis ao desenvolvimento podem melhorar essa capacidade.

Nas ações realizadas para que ocorra a inclusão escolar dos alunos PAEE é importante ter um espaço de afetividade, de acolhimento às crianças (RIVIERI, 2001), pois para que a inclusão ocorra, que não fique apenas na inserção, é preciso haver mudanças de olhar e postura sobre a deficiência; é necessária uma reformulação nos sistemas de ensino, de maneira a atingir a todos, que tenham deficiência ou não. É preciso haver melhoras nos atendimentos, tanto para alunos PAEE, como para os demais alunos com outro desenvolvimento típico (GOMES; GONZALEZ REY, 2008).

Nessa questão, a inclusão escolar no ensino comum é possível, desde que ocorra atendimento com adaptações e prioridades para esses alunos. Tais adaptações devem envolver procedimentos flexíveis, adaptações nas ações pedagógicas e nos procedimentos que ocorrem em sala de aula, além de leis e bases teóricas que apoiem a inclusão. Mesmo diante de leis e teorias que favoreçam a inclusão do PAEE e principalmente do aluno com Transtorno Espectro Autista, sabe-se que na prática existe uma grande dificuldade em efetivá-las (CALEFI GALLO, 2016).

Calefi Gallo (2016) salientou alguns dos aspectos responsáveis em dificultar o atendimento dessas crianças, quais sejam: o baixo número de profissionais que se dispõem trabalhar com a proposta de ensino colaborativo; a não disponibilização de materiais e recursos didáticos para a prática educacional desses alunos; a necessidade de aumentar o contingente de profissionais que atendam as instituições escolares de acordo com a demanda dos alunos e da equipe e, por fim, a falta de interlocução entre profissionais da saúde e da

escola. Além disso, professores e demais profissionais devem lançar um olhar crítico sobre as propostas educacionais.

Os professores têm papel fundamental na revisão das propostas pedagógicas junto com os demais profissionais, uma vez que o método de ensino aplicado é igual para todos. Portanto, é necessário considerar as diferenças dos indivíduos, valorizar a singularidade. Porém, o atual sistema educacional não tem estrutura capaz de atender as peculiaridades dos indivíduos, uma vez que considera as necessidades dos alunos de maneira geral, sem olhar as particularidades. Com isso, propõe-se que sejam consideradas e percebidas as necessidades individuais dos educandos, para que sejam desenvolvidas estratégias de ensino e aprendizagem de modo a atingir a todos de maneira eficaz.

Com a grande demanda dos alunos com TEA há uma grande preocupação entre os professores de salas do ensino comum, em como ensinar de maneira eficaz essa clientela. A inclusão dessas crianças ainda é nova e desconhecida para os professores, já que a maioria deles não foi devidamente formada para tal, embora as leis já estejam em vigor há mais de uma década.

Em geral os professores se queixam de que não foram preparados para trabalhar com a educação especial e que simplesmente não são capazes; além disso, as salas têm superlotação. As adaptações curriculares são necessárias, com a oferta de atendimento individual e de métodos específicos para a educação inclusiva. Portanto, o sistema de educação somente sofrerá transformações na prática, quando as ideias, métodos e compromissos se modificarem, mesmo diante de teorias, leis, decretos e imposições (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Existem documentos legais (BRASIL, 1996, 2007, 2012, 2014, 2015; UNESCO, 1994) que garantem o acesso das crianças com deficiência em salas de aula do ensino comum, para a inclusão, mas é necessário observar se as crianças incluídas, além de frequentarem a escola, participam das atividades propostas e têm aquisição de conhecimento como outra criança que não tem deficiência. É preciso identificar as barreiras que impedem essa aquisição do conhecimento para depois eliminá-las. Dentre elas podem ser citadas a organização da escola, o prédio, o currículo, a maneira como se ensina e até as barreiras atitudinais das pessoas envolvidas nesse processo de inclusão (AINSCOW, 2010).

Existe a necessidade de implementar a legislação em sua totalidade, assim como de estratégias de ensino específicas, mudanças nas ações, nos olhares e paradigmas, a fim de melhorar o ensino para que ocorra a aprendizagem, de tal forma que ocorra a verdadeira inclusão escolar e não apenas a inserção no âmbito da escola do ensino comum. Para tanto,

faz-se necessária uma aproximação com uma teoria à altura de atender devidamente essa demanda assim, buscamos essa aproximação na Psicologia Histórico-Cultural.

1.3 A Psicologia Histórico-Cultural: ensino e aprendizagem do aluno com TEA

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC), ancorada nos estudos de Vigotski e seus seguidores, nos permitiu perceber a realidade educacional instaurada para atender alunos PAEE. Essa realidade muitas vezes vem impedindo o aluno PAEE, em especial o aluno com TEA, de se desenvolver plenamente, em decorrência devido a conclusões preconceituosas e precipitadas acerca do seu ensino e aprendizagem. Conforme a PHC, se o aluno PAEE tiver acesso ou contato com o outro e uma orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer, pelo acesso à cultura produzida historicamente.

Conforme apregoa Vigotski (1987b), a apropriação do conhecimento é construída historicamente e mediada em sua relação com o professor, por meio da linguagem, das relações sociais, de modo a possibilitar a interação, o diálogo e a crença na possibilidade do exercício da cidadania. Nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas, e o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e o mais adequado, independente da presença de alguma deficiência. Segundo Vygotsky (2000, p. 9),

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

No entanto, podemos percorrer outro caminho que também pode ser trilhado junto ao aluno com TEA. Embora os sistemas suplementares ou alternativos de comunicação sejam de grande utilidade como um apoio para o trabalho junto a pessoas que apresentam *déficits* no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e emocional, como no caso do TEA, é essencial a atuação de um professor que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos. Logo, a diferença do resultado obtido durante o processo de ensino e aprendizagem da criança está na proposta da abordagem utilizada, pois os símbolos em si mesmos não têm vida própria (VYGOTSKY, 2000).

Para as ações que envolvem um aluno com TEA, é importante que os professores tenham uma teoria educacional definida, para que não se reduzam aos treinamentos de habilidades de comunicação, sem oportunizar o conhecimento da potencialidade do aluno. Essa abordagem também está aberta a novos desafios que vão surgindo, como a constituição do aluno com TEA enquanto sujeito, a partir do desenvolvimento da linguagem, da interação social, de sua contextualização histórica.

Nessa perspectiva, a família é utilizada como mediadora simbólica para auxiliar a construção da linguagem, que traz consigo a possibilidade de produção de significações, geradas na relação com o outro, em ambientes com os familiares e em atividades culturais (VIGOTSKI, 1987b).

É no processo de interação entre a criança e seus interlocutores que se dá a aquisição da linguagem, de modo a desenvolver sua capacidade de simbolizar o mundo que a cerca. Para o outro sujeito, com o propósito de dar sentido aos processos de interação social e, para si, na forma internalizada necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quanto ao processo de desenvolvimento e aprendizagem Vigotski diz que

[...] são fatos distintos e relacionados, sendo preciso considerar o nível de desenvolvimento já conquistado e também o nível de desenvolvimento proximal, ligado às capacidades de resolução de problemas, a partir do auxílio de outras pessoas que se encontram mais possibilitadas, indicando que poderá ser autônoma no porvir quando o seu nível de desenvolvimento o permitir. (VIGOTSKI, 1994, p. 40).

Na Psicologia Histórico-Cultural o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimentos intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de mediador desse processo com o favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno, e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento.

O ensino é compreendido como uma intencionalidade repleta que interfere nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno com TEA, com vistas à construção do conhecimento por parte do mesmo, pois ele é o centro do ensino, o sujeito do processo. A linguagem não é apenas o ato de se comunicar, mas é uma chave preciosa do pensamento que encontra sua unidade com o próprio pensamento no significado das palavras. Sendo assim, o trabalho com o significado traz consigo a realização do processo durante a busca da apropriação de conhecimentos por parte do aluno (VIGOTSKI, 1987a).

O processo de ensino e aprendizagem deve contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, de modo a possibilitar o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, numa maior internalização consciente do que está sendo vivenciado e concebido.

O professor como principal mediador, deve explorar as potencialidades dos alunos, incluindo o aluno com TEA, a fim de perceber quais são as suas habilidades construídas (VIGOTSKI, 1987a). Essa questão implica repensar e reorganizar o ensino para o aluno com TEA, para evitar um condicionamento operante, no qual ocorre o ensino de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados, mas sim, quando muito, memorizados de forma mecânica e sem consciência e resultam em ações automatizadas, com verbalização, por vezes, vazia de significados, de sentidos.

O processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA necessita ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem; romper com o ensino mecanizado de hábitos e a concepção do desenvolvimento da aprendizagem. Quando falamos de aprendizagem, entendemos estarem implícitas todas as formas de conhecimento, não somente limitadas aos conhecimentos acadêmicos, mas expandidas a conhecimentos do cotidiano, inclusive, com envolvimento de ações de afeto, sentimento e de valor (VIGOTSKI, 1987b).

Os propósitos de Vigotsky (1997) acerca das pessoas com deficiência e seu desenvolvimento são significativos com relação à determinação da maneira como essa condição, de ser deficiente, deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir de sua capacidade individual de apropriar-se de formas sociais de comportamento e internalizá-las como sujeito histórico participante de seu processo de conhecimento. Dessa forma, essa pessoa passa a ser percebida e compreendida como um indivíduo semelhante a qualquer outro, com diferentes capacidades e potencialidades, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções superiores (MARTINS, 2011; 2015).

Comprendemos a necessidade de refletir, como pessoas e profissionais, sobre a nossa própria constituição enquanto sujeitos para, finalmente, elaborarmos uma abordagem que releve a história, a cultura, o âmbito social como aspectos importantes na constituição do sujeito, mesmo sendo este uma criança com TEA, o que nos faz crer que o fator biológico, enfocado nas Ciências Naturais, não pode ser o determinante para seu desenvolvimento.

Com a concepção de linguagem enquanto um processo de interação e construção do sujeito e, inclusive, da própria linguagem em meio à formação social do indivíduo, podemos mencionar o ensino do aluno com TEA na escola comum, no que tange ao desenvolvimento de sua linguagem. No caso da criança com TEA que fala, infelizmente, na maioria das vezes, sua linguagem não é desenvolvida de forma adequada, devido à ausência de contextualização da criança num ambiente natural em situações de interação social. Dessa forma, as palavras ditas são reproduções do que foi ouvido e por sua vez, são vazias de significados que possibilitem a compreensão, a construção e a apropriação do conhecimento (VIGOTSKI, 1994).

Para crianças com TEA que não falam, a situação muitas vezes se agrava, pois sem a linguagem oral, a criança se encontra ainda mais isolada e restrita a um ambiente precário e de segregação, frente às suas necessidades. Se o discurso se dá em situações de interação social e contextualização, num processo dialógico que valoriza o real ao invés do artificial e não apenas no interior do indivíduo, as crianças autistas podem, então, desenvolver sua linguagem de modo mais eficiente.

Dessa maneira, possibilita-se a essas crianças a construção de significados dentro de seus contextos e necessidades específicas; gera-se a compreensão recíproca entre os alunos, com ou sem transtornos, ambos compreendidos como sujeitos de um processo (VIGOTSKI, 1994).

A partir da concepção de Vigotski (1994), são percebidas as intenções de compreensão de linguagem que relevem os diversos sentidos que uma determinada palavra pode encontrar na amplitude entre a fala e a não fala, em que o movimento de elaboração do psiquismo humano seja prioridade aos condicionamentos institucionais. Se os profissionais envolvidos desenvolvem uma proposta pedagógica potencializada para a criança com TEA, centrada no estímulo-resposta, sem a de maneirismos produzidos pelas atuações mecanicistas, a linguagem passa a ser uma ferramenta que em prol do indivíduo enquanto sujeito, como ser histórico e social.

Mesmo que o TEA possa gerar alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência dele, possam surgir incapacidades refletidas no desempenho e na atividade funcional da pessoa, os quais implicarão em desvantagens para sua adaptação e interação com a sociedade, é possível haver possibilidades de compensação para se conseguir um desenvolvimento psicológico mais significativo, nos casos de deficiência e suas consequências. Tal compensação depende da existência de relações sociais e das mediações

que possam vencer qualquer barreira imposta para essa criança (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Mesmo com dificuldades enfrentadas para realizar trabalhos com alunos com TEA, em diferentes abordagens teóricas, na Psicologia Histórico-Cultural espera-se um salto a ser dado por esse aluno, a partir do contexto de relações pessoais, das atitudes possibilitadas e envolventes do professor e da ação mediadora dos signos (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Grandes dificultadores de teorias que centravam os TEA no transtorno ou nos sintomas prejudicavam seus avanços, pois as condições normalmente envolvem dificuldades de aprendizagem, interação e comunicação e geram certa complexidade no que se refere ao trabalho a ser realizado pelo professor, o que poderia ser alterado com trabalhos coletivos, envolvendo o aluno com TEA, sua família e as equipes educacionais das duas instituições.

1.4 Trabalho Colaborativo

O comportamento dos alunos com TEA gera a compreensão de que a sua inclusão em sala de aula do ensino comum pode tornar o dia a dia um desafio para os professores e seus colegas. Dito de outra forma, ao incluir um aluno com TEA na escola do ensino comum, ele poderá apresentar algumas dificuldades de comportamento e de aprendizagem diante dos seus pares e de seus professores (PEDROSA, 2010).

As dificuldades são principalmente em interação social, contato, comunicação e alguns comportamentos específicos do espectro. Essas características interferem nos relacionamentos dos alunos com os colegas e professores e não raro tal interação pode ser negativa (PEDROSA, 2010). Sendo assim, os professores devem observar o aluno a fim de compreender suas limitações, traçar objetivos e prioridades flexíveis diante das potencialidades apresentadas e dos interesses desses educandos; inclusive, considerar os recursos disponibilizados pela escola (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006).

Como destaca Mendes (2002), o professor do ensino comum tem um papel importante no processo de inclusão dos alunos PAEE. O perfil desse docente no contexto da educação inclusiva é bastante ambicioso, e ele pode precisar do apoio sistemático dos profissionais da instituição especializada para a construção de práticas colaborativas.

Antes da entrada do século XXI Bueno (1999) já chamava a atenção para a situação

dos professores “especialistas” e “generalistas” no contexto da educação inclusiva, ao afirmar que professores do ensino comum não possuem um mínimo de preparo para trabalhar pedagogicamente com alunos PAEE. Por outro lado, grande parte dos docentes das instituições especializadas, ou seja, do “ensino especial” tem pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino comum. Sempre houve uma divergência nessa concepção.

Importante enfatizar que o trabalho colaborativo envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes, e essa ajuda mútua contribui para enriquecer a prática pedagógica, além de propiciar maior abrangência no olhar sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

Keefe, Moore e Duff (2004) apresentam quatro áreas que o professor precisa para desenvolver uma ação colaborativa para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista: a) conhecer a si mesmo; b) conhecer o seu parceiro; c) conhecer seus alunos; d) conhecer o seu ofício. Essa indicação complementa metas a serem atingidas, mas pode permanecer a lacuna na compreensão acerca das ações a serem desenvolvidas pelo docente em termos de habilidades e conhecimentos que possam nortear uma prática pedagógica inclusiva efetiva com os seus alunos.

De acordo com Braun e Marin (2016), as possibilidades e desafios da ação colaborativa para o aluno com TEA são caracterizados como as principais fontes para a elaboração de novos conceitos determinadores de uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento no processo de escolarização.

Para Vygotsky (2008, p. 104), “A formação de conceitos é mais do que uma soma de conexões associativas formadas pela memória; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado pelo treinamento” (*apud* BRAUN; MARIN, 2016, p. 198). No entanto, para Luria (2010), isso depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar nas atividades, em todos os sentidos; e a forma como o currículo é organizado, tem reflexos sobre a formação de conceitos de todos os alunos, mas com repercussões mais significativas sobre os que apresentam necessidades específicas de aprendizagem, dependendo das concepções pedagógicas e curriculares praticadas (*apud* BRAUN; MARIN, 2016, p. 198).

Em outras palavras, o que está proposto nas normativas não tem sido possível realizar, se considerarmos uma efetiva aprendizagem. Mendes, Silva e Pletsch (2011) já haviam indicado essa desarticulação ou a impossibilidade de o sistema de apoio prover o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para buscar a ação colaborativa

para o aluno com TEA o principal foco é ter uma parceria alternativa para que o mesmo possa participar efetivamente de todo o contexto da sala de aula comum e da sala de aula da instituição especializada.

Segundo Orrú (2012), a mediação entre os profissionais das instituições desempenha um papel fundamental para o aluno. A mesma destaca:

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento (ORRÚ, 2010, p. 09).

Com essa evidência deixa claro que o desenvolvimento desse aluno tem a pressuposição do trabalho colaborativo entre os dois ambientes escolares, que seja essencial para o desenvolvimento, partindo de suas habilidades para chegar às suas potencialidades.

Paixão (2018) explica que seja ela característica do indivíduo, ele é incapaz de aprender, especialmente se for observado o fundamento do trabalho colaborativo, especialmente entre as duas instituições – especializada e escola comum, o que proporciona o desenvolvimento de várias habilidades, desta forma, seu ensino poderá ficar eficaz, respeitando seu tempo e momento, mas não em detrimento de um ensino provocativo, desafiador, com objetivos claros em prol do aluno com TEA.

Consideramos ser necessário um esforço para recuperar a prática docente como necessidade premente de formação e reflexão, especialmente, quando a proposta é pelo trabalho colaborativo.

Com essa reflexão sobre a prática docente é considerada nos últimos anos como cuidado essencial para o desenvolvimento do professor, ou seja, o processo de educação/formação profissional - a melhoria ou qualificação crescente desse indivíduo que permite redimensionar sua prática para uma educação que obtenha êxitos em favor de seus alunos (MIZUKAMI, 2002).

Nessa discussão sobre trabalho colaborativo e prática docente, o olhar se volta para outra realidade, os alunos com TEA nos espaços escolares e na sociedade. Para Orrú (2012), as pessoas com Transtorno do Espectro Autista são ainda pouco compreendidas pela sociedade, devido à falta de conhecimento. Conforme a autora, o desconhecimento e a falta de informação sobre o TEA produz certa incompreensão, fazendo com que as pessoas apresentem ideias distorcidas sobre o assunto.

[...] quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, tem movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome (ORRÚ, 2012, p. 37).

O trabalho colaborativo tem que ser coordenado pela equipe educacional, com o envolvimento de todos; realização de estudos acerca do assunto, ter vontade de atuar nesse segmento. Para tanto, os profissionais da escola precisam ter condições para iniciar o processo; se conhecer e conhecer o outro; planejar, executar e avaliar o processo, em uma ação colaborativa constante.

Tendo em vista essas reflexões e análises de concepções diversas, é possível afirmar que o estudo sobre as contribuições e limites de modelos de colaboração em ação para o aluno PAEE, sobretudo o aluno com TEA, proporciona uma construção pedagógica que enriquece o potencial e aplicabilidade no desenvolvimento acadêmico dos alunos com uma grande contribuição no processo de ensino e de aprendizagem.

Essas considerações sobre o trabalho colaborativo são constatadas nos artigos mapeados nos periódicos definidos para esta pesquisa, constantes no capítulo 2. O que poderá ampliar nossos conhecimentos sobre a relevância dessa proposta nos espaços educacionais, principalmente se ocorrer o envolvimento dos familiares dos alunos, com contribuições específicas para os mesmos.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS EM DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS.

É preciso ponderar a equidade formal, ao contrário do que se pretende, é excludente, na medida em que não assegura condições diferenciadas para que alunos com deficiência acessem conhecimento acadêmico, é essa a função precípua da escola. (Samira Saad Pulchério Lancillotti, 2003).

Escrever sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer cuidados e atenção, especialmente ao consideramos o lugar e o tempo em que os autores se situam e como eles debatem e até mesmo defendem a questão da inclusão escolar para o Público-Alvo da Educação Especial.

A trajetória histórica dos alunos com TEA, considerados público-alvo da educação especial, mostra que o norteador para o trabalho escolar ou até mesmo tratamento de saúde era a partir de um modelo clínico. Isso não foi uma exclusividade dos alunos com TEA, mas também de outras deficiências. Por conta disso o TEA foi vinculado limitações que os alunos têm, com o surgimento da segregação, que promove a exclusão no meio social dos alunos.

A educação de alunos com TEA necessita de mudanças, no sistema educacional, não somente para o cumprimento da legislação, mas também para que seja possível a efetivação de uma educação inclusiva. Isso se confirma nos artigos mapeados nas revistas selecionadas para a pesquisa. A seleção se deu porque as revistas são de diferentes regiões do Brasil - Sul e Sudeste, bem qualificadas pela Capes no quadriênio 2013-2016, a saber: Revista Educação Especial de Santa Maria-RS (A2) e Revista Brasileira de Educação Especial de Marília-SP (A2), além de serem publicações específicas sobre Educação Especial.

Definimos como critério para seleção inicial dos artigos o descritor Autismo, Autista, Transtorno do Espectro Autista, apenas nos títulos constantes no Sumário. Na sequência, selecionamos para análise os artigos que apresentaram discussões sobre processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA, em diferentes contextos educacionais.

2.1 Revelações dos autores da Revista Educação Especial sobre o processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (2009-2018)⁶

A Revista Educação Especial (REE), de Santa Maria-RS, foi criada em 1987, com o nome 'Cadernos de Educação Especial', com o intuito de comemorar os 29 anos da Universidade de Santa Maria-RS, 25 anos de dedicação efetiva ao trabalho com a Educação Especial. A proposta da referida revista é veicular a produção acadêmica inédita de pesquisadores em Educação, prioritariamente daqueles trabalhos mais diretamente vinculados com a Educação Especial, de forma a ampliar discussões sobre políticas públicas, serviços, formação de professores, educação inclusiva e temáticas emergentes⁷ (REE, 2018).

Hoje a REE é distribuída para aproximadamente duzentas instituições brasileiras e internacionais, recebe colaboração de pesquisadores nacionais e internacionais para manter a periodicidade, a fim de aprimorar continuamente os processos de editoração, distribuição, entre outros. Sua finalidade é veicular somente artigos inéditos na área de Educação Especial, provenientes de pesquisas e práticas articuladas no campo. É organizada em sessões de Dossiê, Demanda Contínua e Resenha. A revista tem o Português (Brasil) como idioma principal, mas os textos podem também ser escritos em inglês, espanhol e francês (REE, 2018).

A REE teve um grande avanço do processo de expansão na qualificação do estrato da Revista no Qualis/Capes (2013-2016) de B2 para A2, que tem acarretado um aumento significativo de submissões. Com isso, a partir de 2018 a REE passa sua periodicidade de quadrimestral para trimestral, ou seja, publica não mais três números ao ano, mas quatro, dentre os quais o último é mantido como um Dossiê Temático. A REE é avaliada pelo indexador pertencente à Elsevier, denominado *Scopus*, a maior base de dados internacionais de citações e resumos e literatura revisada por pares. Com isso, o periódico pretende conquistar visibilidade internacional para os artigos dos autores ali publicados (REE, 2018).

Foram levantados 437 artigos no período definido de dez anos (2009-2018) na REE. Desses, 31 artigos apresentam o tema TEA (Tabela 01), ou seja, 7,09% das publicações da Revista. Dentre os 31 artigos, 7 (22,58%) apresentam a discussão sobre processo ensino,

⁶ Levantamento de dados e texto elaborado para apresentação em evento científico de 2018, com alteração nos anos e reelaboração para este estudo.

⁷ Breve comentário sobre o histórico da Revista de Educação Especial de Santa Maria. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/about/history>>. Acesso: 08 ago. 2018.

aprendizagem e desenvolvimento, no período de 2009 a 2018 (Tabela 02). Entendemos que partir de 2012, com a aprovação da legislação específica de amparo ao TEA, que os olhares se voltaram para os alunos com TEA, em diferentes locais e tempos, com resultados de pesquisas muito interessantes.

Tabela 01: Publicações sobre TEA na Revista Educação Especial (2009-2018).

Ano Vol./Nº	Autor(es)	Título
2009 22/33	Ana Beatriz Machado de Freitas.	A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica.
2010 23/38	Paola matiko Okuda.	Caracterização do perfil motor de escolares com transtorno autístico.
2011 24/39	Laura Kemp de Mattos; Adriano Henrique Nuernberg.	Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil.
2012 25/42	Carla Andréa Brande; Camila Cilene Zanfalice.	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.
2012 25/43	Nara Joyce Wellausen Vieira; Karolina Waechter Simon.	Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger.
2013 26/46	Andréa Rizzo dos S. Boettger; Ana Carla Lourenço; Vera Lucia M. Fialho Capellini.	O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo.
2013 26/47	Stephen Von Tetzchner; Elisabeth Grindheim.	A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo através de atividades compartilhada com seus pares.
	Kelly Whalon; Mary Frances Hanline.	A inclusão de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo nas escolas públicas dos Estados Unidos
	Débora Regina de Paula Nunes, Mariana Queiroz Orrico de Azevedo, Carlo Schmidt	Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.
	Carolina Lampreia	A regressão do desenvolvimento no autismo: pesquisa e questões conceituais.
	Cátia Crivelenti de F. Walter; Leila Regina d'Oliveira de P. Nunes	Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular.
	Elizeu Coutinho de Macedo; Tatiana Pontrelli Mecca; Felipe Valentini; Jacob Arie Laros; Renata Manuely Feitosa de Lima; José Salomão Schwartzman.	Utilizando o teste não verbal de inteligência SON-R 2 ½ - 7 [a] para avaliar crianças com Transtornos do Espectro do Autismo.
	Liliana Maria Passerino; Maria Rosangela Bez; Rosa Maria Vicari.	Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação.
	Sígilia Pimentel Höher Camargo; Mandy Rispoli.	Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos.
Márcia Rejane Semensato; Cleonice Alves Bosa.	Relatos de pais de crianças com autismo sobre a rede de apoio formal: aspectos da elaboração parental do diagnóstico.	
2015 28/52	Martha Moraes Minatel; Thelma Simões Matsukura.	Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar.
2015 28/53	Brunna Stella da Silva Carvalho; Lilian Ferreira do Nascimento.	O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI.
2016	Helena Isabel da Silva Reis;	Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do

29/55	Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida.	autismo.
2016 29/56	Taís Guareschi; Maria Inês Naujorks.	A educação do garoto selvagem de Aveyrone a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura.
2017 30/58	João Paulo Saraiva Santos.	Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório.
	Deisy Ribas Emerich; Felipe Alckmin-Carvalho; Márcia Helena Silva Melo.	Rejeição e vitimização por pares em crianças com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.
	Daniela Mendonça Ribeiro; Nírive Rodrigues C. de Melo; Ana Carolina Sella.	A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió.
2017 30/59	Maria Cláudia Brito	Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão.
2018 31/60	Anelise do Pinho Cossio; Ana Paula da Silva Pereira; Rita de Cássia Rodriguez.	Benefícios da Intervenção Precoce para a Família de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.
	Joaquim Francisco Lira Neto.	Considerações preliminares sobre o ensino da natação para autistas.
2018 31/61	Marily Oliveira Barbosa.	O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação.
	Karla Tomaz Faria; Maria Cristina T. Veloz Teixeira; Luiz Renato Rodrigues Carreiro; Victor Amoroso; Cristiane Silvestre de Paula.	Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo.
	Aíla Narene D. Criado Rocha; Nadine Aparecida N. Capobianco; Luana Borges Brito; Andréa Rizzo dos Santos.	Intervenção junto a indivíduos com transtorno do espectro do autismo: a percepção do profissional.
2018 31/62	Ivone Martins Oliveira; Sonia Lopes Victor.	A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem.
	Cariza de Cássia Spinazola; Tássia Lopes de Azevedo; Danielli Silva Gualda; Fabiana Cia.	Correlação entre nível socioeconômico, necessidades, suporte social e recursos familiares de mães de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo.
2018 31/63	Debora Mara Pereira; Débora Regina de Paula Nunes.	Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo.

Fonte: Revista Educação Especial (REE) – UFSM.

Os artigos sobre processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA (Tabela 02) causa inquietações em professores de escolas comuns, mas amplia a preocupação quando esses alunos possuem características que apresentam *deficits* persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, conforme prevê o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5 (2014), segundo o qual alunos com essas características se enquadram no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Censo Escolar MEC/INEP de 2016 (BRASIL, 2016) registrou um crescimento de 56% nas matrículas desses estudantes nas classes comuns do ensino regular, passando de 53.859 em 2009 para 84.012 em 2015 (BRASIL, 2017). Com a ampliação das matrículas houve um significativo aumento no número de professores atuantes com alunos com TEA, assim como é crescente a quantidade de escolas regulares que os recebem e a contratação de pessoas de apoio, cuja nomenclatura altera conforme a região. Tal fato nos motivou na investigação de relatos de pesquisas da REE que contribuíram para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem direcionados a essa clientela.

Tabela 02: Publicações sobre TEA e Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento na Revista Educação Especial (2009-2018).

Ano Vol./Nº	Autor(es)	Título
2009 22/33	Ana Beatriz Machado de Freitas.	A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica.
2012 25/42	Carla Andréa Brande; Camila Cilene Zanfelicce.	A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.
2013 26/46	Andréa Rizzo dos S. Boettger; Ana Carla Lourenço; Vera Lucia M. Fialho Capellini.	O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo.
2015 28/53	Brunna Stella da Silva Carvalho; Lilian Ferreira do Nascimento.	O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI.
2016 29/55	Helena Isabel da Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida.	Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo.
2016 29/56	Taís Guareschi; Maria Inês Naujorks.	A educação do garoto selvagem de Aveyrone a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura.
2018 31/61	Karla Tomaz Faria; Maria Cristina T. Veloz Teixeira; Luiz Renato Rodrigues Carreiro; Victor Amoroso; Cristiane Silvestre de Paula.	Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo.

Fonte: Revista Educação Especial (REE) – UFSM.

Em 2009, no volume 22, foram publicados 27 artigos. Um apresentou a discussão sobre o TEA, “A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica”, escrito por Ana Beatriz Machado de Freitas, que objetivou “[...] relatar a experiência profissional da autora junto a três crianças com espectro autista que frequentavam uma clínica-escola para pessoas com deficiência mental” (FREITAS, 2009, p. 41).

Importante considerar que a autora, por três anos, atuou em uma clínica-escola cuja maioria de alunos vinha de uma longa história de frequência a serviços especiais de educação

e reabilitação, com vida social restrita, o que constituiu o grupo Pichon Rivière, expoente da Psicologia Social referido por Barbosa (2001), denominado Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO).

O conceito de ECRO está relacionado ao modo de aprendizagem e funcionamento de um grupo, com inclusão das histórias pessoais de seus membros em torno de tarefas, as quais são construídas nas interações e por elas motivadas, com particularidades quanto à definição de limites, regras, papéis, normas, ações e condutas. No caso da clínica-escola, a força do ECRO se evidencia no Centro de Atividades Ocupacionais, espaço extra consultórios, educativo, recreativo e de atividades de vida diária onde os alunos passavam quase todo o dia. Havia um cronograma proposto pela coordenação pedagógica.

O ECRO era um revelador avaliativo da autonomia de cada um e do grupo. Porém, alguns alunos praticamente não interagem, não se portavam ativamente na configuração do ECRO e quase não se comunicavam como os outros, ou seja, eram crianças cujo diagnóstico era deficiência mental com transtorno do espectro autista, ou seja, um aluno considerado com deficiência múltipla.

Segundo Happè (1997 *apud* AMA, 2018), falta às pessoas com quadro autístico uma teoria da mente, ou seja, capacidade de inferir pensamentos e ações prováveis do interlocutor, com uma grande dificuldade em compreender conotações, bem como de estabelecer diálogo e ações funcionais conforme a lógica esperada na cultura. Essa lógica tem a ver com o simbólico, com o valor (metáforas), conferida a objetos, seres, locais, situações.

Quanto às três crianças da clínica escola, somente uma delas apresentou certa comunicação com gestualidade, já as outras duas não esboçam nenhuma das funções de sua comunicação. A autora definiu como desafio ao raciocínio, à mediação ou, utilizando o termo de Vygotsky (1989), entrar na zona de desenvolvimento proximal para favorecer as crianças uma relação significativa com elementos da cultura com vistas a melhorias na comunicação.

Vygotsky (1989, 2001) destaca o quanto a participação de um adulto ou criança mais velha como colaborador em uma atividade exercida por uma criança favorece mudanças qualitativas nos processos psicológicos, ajuda na gênese sociocultural do pensamento e da linguagem e a participação desta última na constituição. Em outras palavras, a fala não acompanha apenas a ação, mas constituem o pensar, as operações mentais em contexto, ou seja, o desenvolvimento do aluno.

Em 2010, no volume 23, foram publicados 29 artigos apenas um apresentou o tema TEA, no entanto, não atendeu aos critérios definidos para esta pesquisa, pois não abordou

questões referente ao processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA. Fato semelhante ocorreu em 2011, nos volumes 24, que mesmo com 31 artigos publicados, apenas um discutiu sobre o tema em pesquisa, mas também não foi sobre o eixo em análise.

Em, 2012, nos três números do volume 25 foram identificados 35 artigos. Um deles apresentou discussões relativas ao tema, escrito por Carla Andréa Brande e Camila Cilene Zanfelize: “A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens”, propôs um relato de experiência sobre o trabalho desenvolvido com um aluno com TEA e sua trajetória nos primeiros anos de alfabetização. As autoras procuraram abordar os desafios impostos, as práticas desenvolvidas e alguns aspectos do andamento de sua inclusão na escola, com as questões que traziam as dificuldades encontradas e as estratégias de trabalho criadas, em um contexto relativo ao ensino e aprendizagem, não só do aluno, mas dos personagens envolvidos, como pais, professora e funcionários da escola.

Receber os alunos com TEA é um desafio que a escola enfrenta diariamente, pois deve promover várias adequações ambientais, curriculares e metodológicas. É um aspecto proposto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, com vistas a atender as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Brande e Zanfelize (2012), nesse relato, expressam o desejo de compartilhar uma rica experiência vivenciada com um aluno com TEA, expressa na linguagem e na produção de sentidos, na busca por estratégias e materiais de trabalho e intervenção pedagógica. Foi uma experiência de tempo não imediatista, sem quantificações; produzida por meio do diálogo, da interação com o tempo do agente pedagógico intermediando a aprendizagem. Com as práticas de ensino e aprendizagem experimentadas, foi compreendido que o TEA nos impõe um modo singular de invenção, expressão, temporalidade e escuta.

As autoras afirmam que a aprendizagem foi acontecendo concomitantemente com o trabalho desenvolvido com o aluno; cada dificuldade com que se deparavam, iniciavam um processo de reflexão e sempre buscavam uma solução. A primeira questão sobre a qual se deparam foi a dificuldade motora que o aluno apresentava traços muito leves, traçado sem intenção, desenho ainda rudimentar. Com essa dificuldade, professora e coordenadora discutiram os melhores encaminhamentos metodológicos e iniciaram um trabalho de estimulação motora constante e diária.

O aluno com deficiência ou TEA se beneficiaria das interações sociais e da cultura na qual está inserida, e essas interações seriam propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1987).

Nesse processo foi percebido que toda a estimulação proposta não levava à imediata evolução da habilidade, o que as levou a refletirem sobre a ansiedade, enquanto docentes, de esperar por aprendizagens imediatas e bem-sucedidas. Adquiriram, nesse processo reflexivo, nova aprendizagem: ensinar, intervir, explorar e esperar outro tempo de aprendizagem e experimentação – de fazer conexões e intervenções. Essas reflexões as levaram a entender que a prática de inclusão e o contato com a diferença, na sala de aula, possibilitam trabalhar em outra perspectiva, em outra dimensão de tempo (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

No ano seguinte foi um trabalho mais intensificado para a escolarização com a leitura e a escrita já iniciada, com a exploração do nome do aluno, o reconhecimento, a identificação e a nomeação das letras. Nesse período a preocupação era proporcionar inúmeras situações didáticas que explorassem a leitura e a escrita de forma mais aprofundada, de modo a viabilizar o processo de alfabetização. Não tinham como saber se o aluno se alfabetizaria naquele ano letivo, mas tinham certeza de que seria possível iniciar esse trabalho. Passaram a trabalhar com o processo de alfabetização proporcionando situações didático-metodológicas em que o aluno pudesse reconhecer identificar, nomear as letras, palavras, além de construir suas palavras. Nesse caminhar houve avanço, o aluno respondia corretamente em algumas situações e em outras não - fato que levou as pesquisadoras à discussão do caso com outros profissionais, na troca e em reflexões mútuas, quando ocorreu uma nova escuta: o aluno apresentava maior facilidade em identificar objetos com a visão horizontal, ao invés da visão na vertical (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Com esse processo de ensino e aprendizagem, o aluno começou a ler e a escrever, e o caminhar evoluiu. O ano letivo estava encerrando sem que o aluno tivesse completado seu processo de alfabetização, mas as pesquisadoras sabiam que, iniciado, o processo teria continuidade no ano seguinte. Nessa relação de aprendizagem entre aluno e escola, outros personagens apareciam: os pais, que sempre foram presentes em todos os momentos do processo de escolarização do aluno com TEA.

O trabalho de parceria e colaboração entre os pais e a escola teve impacto positivo no desenvolvimento da criança. “A parceria, entendida como processo, não como meta de

chegada, assim como a inclusão, implica respeito mútuo, vontade de aprender com o outro, um propósito comum” (MITTLER, 2003, p. 213).

Com os pais do aluno com TEA foi desenvolvido o trabalho em que vivenciavam as situações de ensino e aprendizagem com o filho nos momentos de realização da tarefa de casa. Outro avanço aconteceu: o aluno resistia em fazer as tarefas, não queria que a mãe ajudasse, ou quando isso acontecia, ela acabava por fazer pelo filho a tarefa proposta. Nas reuniões entre a escola e os pais esse assunto era discutido, os pais eram orientados a ler para o filho, dar-lhe a informação quando necessário, mas cobrar dele a ação que lhe era requerida: pensar sobre a escrita e sua organização. A professora procurou explicitar aos pais que o aluno precisava de adequação curricular e metodológica, pois ainda não conseguia acompanhar o mesmo currículo desenvolvido com os alunos da classe, ou seja, uma atenção especial precisava ser dada pelos pais, para contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento do filho.

Com isso foi realizado o trabalho com o aluno com TEA, na jornada de inclusão, e não fixado na busca por explicações, teorizações e justificativas. Elas acreditavam que, ao se colocarem à disposição da criatividade e da imaginação, conseguiriam promover o desenvolvimento do aluno com qualidade e alegria. Foram trabalhando na construção do conhecimento em seus aspectos afetivo, social e pedagógico. Com a vontade de compartilhar essa rica experiência, a partir dos registros pessoais, tentando tomar a distância necessária para avaliar suas práticas, e contribuir para a formação de novas experiências, novos conhecimentos, que transbordam nas escolas, mas, por vezes, tornam-se invisíveis. Esse foi o tempo adequado da teorização, quando foi possível refletir e aprofundar conceitos sobre TEA, assim como suas características.

Em 2013 foram publicados 42 artigos, com 10 que discutiam TEA pois houve no nº 47, uma coletânea sobre o tema, com a publicação de 9 artigos, mas esses artigos não contemplaram o eixo em discussão. Desses 10 artigos apenas um artigo fez a discussão “O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo”, de Andréa Rizzo dos S. Boettger, Ana Carla Lourenço e Vera Lucia M. Fialho Capellini. As autoras se propuseram verificar, em uma escola de Educação Especial, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA. Os participantes desta pesquisa foram uma professora especialista e três alunos com TEA.

Para Boettger, Lourenço e Capellini (2013), o TEA é um tema relevante devido às incertezas das causas e os questionamentos que não conseguem respostas exatas. Os

comprometimentos se encontram na interação social, da comunicação e comportamental; ocasionam limitações no ensino e na aprendizagem. Embora haja limitações nesses alunos com TEA, sua escolarização é possível, quando lhes são oferecidas as oportunidades para o prosseguimento desse processo, com um professor empenhado e com conhecimentos de métodos educacionais adequados para realizar atividades didáticas. Boettger, Lourenço e Capellini afirmam: que: “Embora se discuta muito sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência, ainda há um grande contingente de alunos que frequentam apenas a escola de Educação Especial, como o caso de alunos com autismo” (BOETTGER; LOURENÇO, CAPELLINI, 2013, p. 387). Sobre o aspecto educacional da pessoa com TEA, Nilsson (2003) afirma que algumas estratégias são visuais, como:

Programação diária individual, um sistema de trabalho individual, atividades adaptadas individualmente para o trabalho independente, obrigações diárias apresentadas visualmente, atividades recreativas e atividades motoras, dando suporte adicional com a orientação visual do modo como a sala é mobiliada e usada. (NILSSON, 2003, p. 26)

Atualmente existem alguns programas educacionais que são mais utilizados e conhecidos para a educação de crianças com TEA, principalmente em escolas de Educação Especial entre eles está o Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children SCHOPLER, 1997, *apud* BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015) e o Currículo Funcional Natural CFN (LEBLANC, 1992, *apud* BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015).

O Programa TEACHH se baseia em habilidades e interesses, avaliação contínua e cuidadosa, compreensão dos significados, colaboração dos pais, ensino das relações de causa e efeito, ensino de comunicação e independência. É ensinado por meio de informações visuais, rotinas e previsibilidade, ensino individualizado e ensino de habilidades, em ambientes naturais e com materiais variados (MESIBOV; SHEA, 1998, *apud* BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015). Já o Currículo Funcional Natural visa desenvolver habilidades que levem as crianças e os adolescentes a atuar da melhor forma possível dentro de seu ambiente e os tornem independentes e criativos.

Em relação à metodologia empregada pelo Currículo Funcional Natural, Suplino (2005) afirma que a pessoa com TEA deve ser tratada como qualquer outra. Todos podem aprender e a família deve participar do processo de aprendizagem, assim como o professor deve ensinar com entusiasmo, com tom de voz e linguagem o mais natural possível; deve se

manter calmo e interagir com seu aluno como um amigo; os elogios devem ser descritivos; as ajudas físicas devem ser evitadas, de forma a dar ao aluno a oportunidade de executar sozinho as atividades propostas; os interesses do educando devem ser aproveitados para o ensino de novas habilidades; é importante que suas habilidades sejam mais enfatizadas para concretizar suas potencialidades; o docente não deve se prender a limitações, inclusive a atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido; as ordens dadas devem ser claras e indispensáveis; não devem ser repetidas mais de duas vezes antes que o aluno processe a informação recebida; deve ser dado tempo suficiente para o processamento da resposta esperada (SUPLINO, 2005).

Foi aplicada a Escala de Avaliação CARS (Childhood Autism Rating Scale) (SCHOPLER; REICHLER; RENNER, 1988 *apud* BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015) para os três alunos, com o fito de avaliar o grau do TEA. Foram classificados em leve, moderado e severo. O que apresentou grau de leve a moderado obteve pontuação de 33; grau grave, com pontuação de 48,5 e 54 pontos, respectivamente. A escala foi aplicada pela própria professora da sala de aula, que recebeu treinamento para tal.

Na pesquisa houve elaboração para coleta de dados, organizada em dois roteiros. O primeiro foi aplicado à professora, por meio de uma entrevista semiestruturada e o segundo foi a observação, com itens previamente elencados, para analisar as atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Os roteiros foram baseados no protocolo Code for Instructional Structure and Student Academic Response – Mainstream Version (MS-CISSAR). (CARTA *et al.*, 1997, *apud* BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015).

Foram observadas e analisadas as categorias, atividades que dizem respeito às tarefas propostas pela professora; instruções que se referem à ordem dada pelo professor: a) para o grupo todo, b) individualmente; comportamento do professor, que diz respeito à forma como a instrução é aplicada: a) instrução verbal, b) instrução não verbal; comportamento do aluno, que inclui: a) comportamento engajado do aluno - ele participa da atividade, b) comportamento atento - o aluno presta atenção no professor, mas não realiza a atividade, c) comportamento não participativo (BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015).

Diante das respostas e observações foi constatado o despreparo da professora da escola da Educação Especial, pois aquele foi o primeiro contato com pessoas com TEA; portanto, não possuía conhecimento específico acerca do problema. Importante considerar que o pouco conhecimento da docente sobre o tema foi adquirido com pesquisas individuais e por conta própria; ainda assim, foi contratada para trabalhar com indivíduos portadores de uma

síndrome cujas características ela desconhece. Seu despreparo foi comprovado quando demorou a responder os questionamentos acerca dos caracteres que distinguem o aluno com TEA e ao responder, demonstrou conhecimento baseado apenas no senso comum.

Quanto à metodologia trabalhada com esses alunos, a professora não mencionou quais conhecimentos ou conteúdos poderiam ser trabalhados, ou seja, uma demonstração clara de não usar metodologia alguma, e sequer tinha conhecimento de que as metodologias específicas a serem usadas para o processo de escolarização desses alunos podem incluir o TEACCH (SCHOPLER, 1997 *apud* BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015) ou o Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992, *apud* BOETTGER; CAPELLINI; LOURENÇO, 2015), dentre outros.

Foi verificado pelas pesquisadoras que durante as observações realizadas, as atividades educativas com conteúdo escolar que ensinam conceitos, estimulam a comunicação e a linguagem, preparam os alunos para a vida, para o trabalho e para serem independentes, quase não foram ensinadas e, quando oferecidas, foi de forma superficial. É importante compreender que, na educação dos alunos com TEA, atividades assim podem e devem ser trabalhadas, para que possam desenvolver todos os aspectos. Boettger, Capellini e Lourenço (2015), afirmam:

[...] ainda, que o aluno com autismo é capaz de realizar as mesmas atividades educativas que os outros alunos, as quais tenham os mesmos objetivos gerais. Assim, fundamentando-se no enfoque evolutivo, os conteúdos a serem trabalhados com alunos com autismo devem envolver uma sequência baseada nos dados existentes sobre o desenvolvimento normal da criança, percorrendo o passo a passo, o mais semelhante possível ao que ocorre na evolução normal (BOETTGER, CAPELLINI, LOURENÇO, 2015, p. 397).

As autoras concluíram que na análise do trabalho com as atividades educativas, da forma como eram propostas aos alunos, não os preparavam para serem independentes, para a rotina da vida cotidiana, não eram funcionais. Dentre as atividades acadêmicas e algumas poucas de vida diária realizadas, a maioria não era para estimulá-los ou ensiná-los a agir de forma independente, já que, na maioria das vezes, outros faziam por eles.

No volume 27 do ano de 2014, foram publicados 52 artigos, e dentre esses nenhum retratou a temática enfocada. Já em 2015 foram publicados 54 artigos, com 3 que discutiram o tema, mas apenas um atendeu aos critérios definidos para a pesquisa, foi o-artigo intitulado “O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI”, de autoria de Brunna Stella da Silva Carvalho e Lilian Ferreira do Nascimento. Objetivou identificar a

realidade das escolas particulares de Teresina – PI e a inclusão de crianças com Transtorno Espectro Autista dentro de tal ambiente. É derivada do projeto “O acompanhamento terapêutico e sua influência no desenvolvimento da interação social do autista no contexto escolar”, que discorre sobre a importância da inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar, tendo em vista todas as dificuldades encontradas no desenvolvimento desse processo de adequação curricular, ambiental ou metodológico.

Segundo Carvalho e Nascimento (2015), o trabalho deve ser realizado a partir da cooperação dentro das salas de aula e o relacionamento harmônico entre alunos, com a colaboração de todos os profissionais e dos pais, para auxiliar a o manual para o diagnóstico de Transtorno Espectro Autista, deve-se levar em consideração os *deficits* na reciprocidade sócio emocional; problemas na comunicação não verbal e/ou verbal, utilizados na interação social; comprometimento no desenvolvimento e manutenção de comportamentos adequados; além da existência de, no mínimo, dois tipos de padrões repetitivos de comportamentos que incluam movimentos estereotipados ou não, movimentos motores repetitivos, estímulos sensoriais ou interesses incomuns em aspectos sensoriais do meio ambiente, quando comparada outras crianças. O aluno com TEA apresenta grave *deficit* cognitivo, além da grande dificuldade em expressar suas emoções e sentimentos, o que consequentemente influenciará no desenvolvimento da interação social e de sua inclusão.

As crianças com TEA, em sua maioria, apresentam dificuldades de acompanhar a dinâmica social, com influência no desenvolvimento do ensino escolar comum, devido aos *deficits* comportamentais característicos do distúrbio. Sendo assim, à escola cabe oferecer um ensino diferenciado com vistas à independência escolar da criança e facilitação na aprendizagem de habilidades comportamentais e sociais. Importante destacar ainda que algumas crianças com TEA têm o desenvolvimento da linguagem de maneira adequada durante parte da primeira infância, porém, ao longo do seu crescimento, gradualmente a linguagem apresenta *deficits* ou pode ser perdida. A comunicação verbal e as interações no cotidiano da criança terminam comprometidas, visto que necessitam de um mediador-intérprete das situações sociais de modo a inseri-la em tal contexto (FELICIO, 2007).

Para trabalhar as habilidades e *deficits* da criança com TEA, os currículos das escolas devem ser adaptados às suas necessidades e não o contrário, com o objetivo de proporcionar oportunidades curriculares apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes. Também é dever da escola proporcionar às crianças com TEA, a convivência com outras crianças; possibilitar o estímulo às suas capacidades interativas; impedir seu isolamento;

promover um processo de inclusão para que se crie e se estabeleça uma nova consciência social (LAGO, 2007).

Pelo fato de ter dificuldades em acompanhar a dinâmica social, essa questão pode influenciar no desenvolvimento do ensino escolar, “[...] isto devido aos déficits comportamentais característicos do distúrbio, devendo à escola oferecer um ensino diferenciado visando à independência escolar da criança e facilitando a aprendizagem de habilidades comportamentais sociais” (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015, p. 680). Diante disso, não só a matrícula da criança com TEA na escola comum deve ser importante, pois, “[...] o mero rótulo de autismo não define por si mesmo um critério de escolarização”. (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004, p. 249). Os autores relatam que os momentos dedicados a brincadeiras, teatro, dança, atividades as quais exijam contato com os colegas facilitam a aprendizagem do aluno com TEA. (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015, p. 684). E por fim, consideram o professor como o principal responsável por escolher atividades adequadas e mediar todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

A importância da colaboração e do empenho dos pais em ajudar no processo de inclusão social e manter atitudes solidárias em relação às dificuldades apresentadas pela criança com TEA deve facilitar o trabalho realizado pela escola e pela comunidade. Outro item importante é a representação dos profissionais da escola sobre a criança com TEA em relação à responsabilidade de expandirem suas potencialidades, com elaboração de atividades propícias ao seu desenvolvimento como sujeito e não se concentrarem nos seus *deficits*. Com isso poderão influenciar a representação que os coleguinhas têm sobre a criança com TEA, de modo a colaborarem no tocante à orientação para que, fora do ambiente escolar, os pequenos saibam também respeitar e ajudar o próximo (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015).

Em 2016, nos três números de volume 29, foram identificados 51 artigos de pesquisa. Dois deles apresentaram discussões sobre TEA. O primeiro: “A educação do garoto selvagem de Aveyrone e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura” de autoria de Taís Guareschi e Maria Inês Naujorks abordou algumas considerações teóricas relacionadas à escolarização do aluno com TEA por meio dos contributos de Banks-Leite, Condillac e Itard e traz a discussão com experiência pedagógica de Jean Itard.

De acordo Taís Guareschi e Maria Inês Naujorks (2016) o objetivo foi analisar a experiência pedagógica de Jean Itard, que teve como referência a presença do ideário médico pedagogo presente na proposta de escolarização de alunos com TEA. A partir dessa

experiência relatada com o menino Victor, o tipo de método de ensino na proposta pedagógica foi considerado eficaz. Foram estabelecidas cinco metas para o tratamento médico moral, com o propósito de estimular o interesse pela vida social, a sensibilidade dos órgãos sensoriais e a fala, além de contemplar a ampliação de suas ideias e o exercício das operações mais simples da mente.

Itard (2000a) considera o conhecimento e as ideias que advêm das sensações e cada sentido deve ser estimulado isoladamente, e tal qual na metáfora da estátua de mármore, é possível identificar o fio condutor de seu método. O primeiro relatório de Itard (2000a) escrito em 1801, depois de alguns meses de trabalho com Victor, foi intitulado “Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron”. Nesse relatório, Itard (2000a) evidencia seu entusiasmo e reitera a aposta na educabilidade do menino.

No segundo relatório de Itard (2000b), lançado cinco anos depois, o médico já não demonstrava entusiasmo, quando ocorreu uma organização a partir de três séries: I Série – Desenvolvimento das funções do sentido, II Série – Desenvolvimento das funções intelectuais e III Série – Desenvolvimento das faculdades afetivas. Foi realizada uma análise do programa educativo proposto por Itard, para essas três séries. As cinco metas, tomadas como referência para a explanação no primeiro relato, perpassam as séries descritas, uma vez que orientaram o trabalho. As autoras destacam a importância do mestre em seguir o programa que se propôs, a partir dos pressupostos filosóficos sobre o conhecimento e o desenvolvimento das funções intelectuais adotados. Assim, os exercícios, de cunho essencialmente educativo, foram executados e repetidos muitas vezes, até a exaustão, com ênfase no estímulo das sensações, na imitação como forma de aprendizagem e na comunicação de necessidades.

Percebemos, diante desse cenário permeado de angústias e incertezas, a demanda por uma metodologia adequada para o ensino desses alunos. Taís Guareschi e Maria Inês Naujorks (2016) consideram que na educação inclusiva o ato de ensinar é muito mais complexo do que muitos leigos imaginam, diante da realidade dos alunos com TEA incluídos na escola. Diante disso, em suas práticas pedagógicas diárias, os professores devem buscar novas estratégias para ensinar essa clientela, buscar o sucesso no processo de escolarização de cada aluno inserido no espaço escolar, com o objetivo primordial de auxiliar no seu desenvolvimento, não só de conteúdos escolares, mas de conhecimentos que levarão para a vida (GUARESCHI; NAUJORKS, 2016).

O segundo artigo do ano de 2016, “Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo”, de autoria de Helena Isabel da Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira e Leandro da Silva Almeida, trata da complexidade da avaliação das perturbações caracterizadas por padrões de comportamentos atípicos, tal como a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), um processo de avaliação tão complexa quanto desafiante, dadas as suas dificuldades sociais, de comunicação e de comportamento. A família é um elemento chave, seja para a obtenção de informação, seja para obtenção de melhores níveis de interação com o interlocutor, e daí surgem análises de muitos profissionais, a partir da cuidadosa descrição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders em relação ao perfil da criança com PEA.

Reis, Pereira e Almeida (2016) consideram que houve um aumento considerável das pesquisas sobre o PEA, e que mesmo com os avanços da ciência, a avaliação eficiente dessa perturbação ainda é considerada um desafio e justificam que “[...] a observação, a aplicação de checklists e de instrumentos estandardizados, conjuntamente com a família, continua a ser crucial para o desenvolvimento de um plano individualizado de intervenção” (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016, p. 269).

Nesse contexto, existem as concepções e práticas de avaliação em Intervenção Precoce (IP), que se aprofunda em instrumentos de avaliação ajudados de maneira semelhante, de acordo com a diversidade presente nas famílias das crianças com PEA ou apoiadas na IP. Avaliação é definida como um processo para a obtenção de informação com o propósito de tomar decisões (GRISHAM-BROWN; PRETTI-FRONTCZAK, 2011, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Para Bagnato (2008, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016), a avaliação em IP é essencial para as crianças PEA e suas famílias, e os resultados deverão ser utilizados para incluir as crianças em intervenções especializadas, com o propósito de mudar o seu destino desenvolvimental, já que todo o processo promove reações positivas a alguns desafios, tendo em vista as múltiplas dificuldades em generalizar as suas competências para todos os contextos.

Serrano e Pereira (2011) consideram que os instrumentos deverão contemplar a participação ativa dos profissionais e da família. Jennifer Grisham-Brown e Kristie Pretti-Frontczak (2010, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016) definem avaliação como um processo para a obtenção de informação com o propósito de tomar decisões. Pereira e Serrano (2014) reconhecem que a participação ativa das famílias, a partir do contato feito com a

equipe de Intervenção Precoce (IP) traz bons resultados. O National Research Council (STANSBERRY-BRUNAHAN; COLLET- KLINGENBERG, 2010, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016) apresenta seis recomendações e intervenções para o sucesso dos programas de IP em crianças com PEA:

1) A intervenção deve começar com a maior brevidade possível a partir do momento em que se suspeita que a criança tem PEA; 2) A intervenção deve incluir o envolvimento ativo da criança com PEA em todas as sessões, tendo sempre presente o nível desenvolvimental e a idade da criança para que, por meio de atividades significativas, os profissionais consigam atingir os objetivos planejados; 3) Toda a intervenção deve estar focada nos objetivos individuais da criança com PEA, que foram delineados em conjunto com a família; 4) A intervenção deve incluir a família, com foco no desenvolvimento das suas capacidades em lidar com a criança com PEA; 5) A intervenção deve incluir avaliações sistemáticas ao programa executado pelos profissionais e família para que o desenvolvimento da criança com PEA seja avaliado regularmente e para que o programa seja redefinido sempre que necessário; 6) As intervenções devem incluir oportunidades inclusivas e o desenvolvimento da criança com PEA deve ser potenciado, preferencialmente nos seus contextos naturais, por meio das interações naturais que ocorrem com as demais crianças com desenvolvimento típico (creche, jardim de infância, escola). (STANSBERRY-BRUNAHAN; COLLET- KLINGENBERG, 2010, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016, p. 273-274).

Helena Isabel da Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira e Leandro da Silva Almeida (2016) enfatizam que qualquer programa de IP na PEA deve sustentar-se na abordagem centrada na família, cada qual com suas competências, que surgem das capacidades, dos talentos, das possibilidades, dos valores e das suas expectativas. Assim, a decisão final, no tocante à criança ou à família, cabe exclusivamente a esta última.

Com as crianças com PEA em idades precoces as intervenções têm sido o foco de intensa investigação nos últimos anos (ROGERS; VISMARA, 2008, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Nas abordagens desenvolvimentais o foco é a criança em construção, por parte dela mesma, das relações positivas e significativas com os outros e o desenvolvimento de competências sociais. São abordagens estruturadas cujo modelo é o seu desenvolvimento típico.

A criança tem a noção a partir das competências que emergem ao longo do tempo e são anotados os desvios ao desenvolvimento considerado típico. Essas abordagens têm como objetivos promover a atenção relacionada à interação com os outros e contribuir para a organização do pensamento lógico (ROBERTS; PRIOR, 2006, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

Nas abordagens comportamentais, as PEAs são percebidas em termos do comportamento ou áreas de competência e é feita a análise do comportamento excessivo, inapropriado ou alterado. Essas abordagens estão relacionadas com métodos que interligam contingências ambientais e comportamento alvo, o qual, a partir de sua identificação, abre caminho para a aplicação da intervenção, que será avaliada para se verificar sua adequação. Nas Abordagens com base nas terapias, o foco desse tipo de intervenção e aplicação é o desenvolvimento da comunicação social ou sensorial. São normalmente utilizadas como complemento de outras intervenções. (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016).

A respeito das abordagens utilizadas na intervenção às PEAs, Rogers; Vismara (2008, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016) consideram que o impacto de vários programas de intervenção junto de crianças com PEA em idades muito precoces tem sido o foco de intensa investigação nos últimos anos. Exemplificam as abordagens desenvolvimentais, as comportamentais, as baseadas nas terapias, por considerarem a forma como todos os instrumentos de avaliação devem ser manipulados, de forma que garantam um resultado esperado nas posteriores análises. A participação da família em todo o processo se torna o elemento chave para o total desenvolvimento da aprendizagem da criança, por viver no seu meio natural e conhecer todos os seus aspectos.

Em 2017 foram publicados 52 artigos, com 4 sobre TEA. No entanto, não atenderam aos critérios de análise, pois não fizeram menção ao processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com TEA. Já em 2018, foram publicados 64 artigos; sendo que 8 discutiram sobre o TEA, e desses, um atende aos critérios da pesquisa.

O artigo “Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo”, escrito por cinco autores: Karla Tomaz Faria, Maria Cristina T. Veloz Teixeira, Luiz Renato Rodrigues Carreiro e Victor Amoroso teve como objetivos “Verificar os conhecimentos sobre TEA, atitudes e práticas pedagógicas junto a alunos com o transtorno” (FARIA et al., 2018, p. 353). Para atingir aos objetivos os autores tiveram a participação de 217 professores da Educação Básica da Rede Pública, como respondentes de um questionário sobre TEA suas atitudes e práticas pedagógicas em sala de aula.

Para realizarem a pesquisa os autores se basearam no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). O DUA se baseia na “[...] elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam que o conceito de acesso e acessibilidade seja transposto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos” (PRAIS, 2013, p. 3). Isso ocorre “[...] a partir da apropriação destes subsídios teóricos e práticas durante a formação

docente” (PRAIS, 2013, p. 3). Utilizando o DUA, FARIA et al., (2018) chegaram aos seguintes resultados:

[...] 84,8% dos profissionais reconheceram corretamente a presença de fatores associados a déficits de interação social, comportamento e comunicação, mas 30% cometeram erros na compreensão dos fatores etiológicos. Considerando a opinião dos 102 (47%) professores participantes do estudo que haviam tido alunos com TEA em algum momento de sua atuação profissional, verificou-se em média que 70,56% deles concordavam com praticamente todas as ações educacionais e pedagógicas do Desenho Universal da Aprendizagem (FARIA et al., 2018, p. 353).

Os autores constataram a relevância do estudo para ampliar conhecimentos sobre atividades educacionais com alunos com TEA; no entanto, identificaram limitações advindas da relação teoria e prática, assim como, sugeriram que “Estudos futuros poderiam verificar práticas concretas de inclusão do aluno com TEA desses mesmos professores para comparar com o relato sobre as práticas” (FARIA et al., 2018, p. 367).

A relevância desse mapeamento realizado se deu principalmente pela possibilidade de verificar os tipos de publicações advindas de pesquisas que vêm sendo realizadas no país, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, onde há mais autores com artigos publicados na REE vinculados a programas de pós-graduação, na condição de pós-graduandos ou docentes. Tal constatação não causa estranheza pelo maior quantitativo de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e de pós-doutorados concentrados nessas regiões, mas também foi importante para que pudéssemos identificar o foco dos autores quanto ao trabalho realizado/pesquisado com o TEA, assim como os aportes teóricos utilizados.

Após a apresentação dos artigos da REE, mapeamos os artigos da RBEE para ampliar a compreensão sobre o tema, assim como verificar se diferentes regiões do Brasil dão mais atenção ao tema que outras, pois a REE é da região Sul e a RBEE da região Sudeste. Essas duas regiões têm propiciado relevantes contribuições com pesquisas e artigos sobre o tema, com boas contribuições dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Especial.

2.2 Revelações dos autores da Revista Brasileira de Educação Especial sobre processo ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (2009-2018)⁸

A Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) publica trimestralmente seus artigos na Plataforma Scielo, está avaliada como A2 pela Capes, Área de Educação, no triênio (2013-2016). Ela é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), criada em 1993, na cidade do Rio de Janeiro, durante a realização do III Seminário de Educação. A Sede da ABPEE é móvel, acompanha a Diretoria eleita e terá como domicílio temporário o mesmo endereço profissional do Presidente, durante sua gestão. Atualmente, a sede da ABPEE está localizada na cidade de Londrina, na Universidade Estadual de Londrina (UEL); no entanto, é impressa em Marília, em parceria com a Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília (SCIELO, 2018).

A Revista tem como objetivo a disseminação de conhecimento da área de Educação Especial, mantém uma periodicidade trimestral (quatro publicações anuais). Sua publicação trimestral é de artigos inéditos, com artigos de revisão, ensaios e resenhas, nos quais os assuntos discutidos são sobre formação de professores na educação especial, práticas pedagógicas inclusivas, Políticas Públicas, inclusão escolar, processos de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, entre outros temas. Tem como indexadores BBE/INEP (BRASIL); EDUBASE (FE/UNICAMP); CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México); PSICODOC - Colégio Oficial de Psicólogos de Madri (Espanha) e LILACS/BIREME (SCIELO, 2018).

O mapeamento dos relatos de pesquisa na RBEE nos possibilitou constatar que no período de 2009 a 2018, dos 313 artigos publicados na RBEE, 19 discutiram o TEA (Tabela 03), com diferentes focos e oriundos de diversas regiões do Brasil, principalmente autores e instituições da região Sudeste.

Entendemos que o quantitativo de 6,07% é pouco para uma Revista especializada em Educação Especial, mesmo que a legislação específica que ampara os alunos com TEA seja de 2012 (BRASIL, 2012). Importante considerar que a partir de 2013 ocorreram publicações constantes, a saber: 2 artigos nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2017 e 4 artigos em 2016 e

⁸ Levantamento de dados e texto elaborado para apresentação em evento científico de 2018, com alteração nos anos e reelaboração para este estudo.

2018. Em 2010 houve 3 publicações; no entanto, em 2009, 2011 e 2012 não ocorreram publicações sobre o TEA.

Tabela 03: Publicações sobre TEA na Revista Brasileira de Educação Especial (2009-2018)

Ano Vol./Nº	Autor(es)	Título
2010 16/2	Maria Fernanda Bagarollo; Ivone Panhoca.	A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida.
2010 16/3	Camila Graciella Santos Gomes; Enicéia Gonçalves Mendes.	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.
	Cátia Walter; Maria Amélia Almeida.	Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo.
2013 19/1	Maria Fernanda Bagarollo; Vanessa Veis Ribeiro; Ivone Panhoca.	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural.
2013 19/2	Helena Isabel Silva Reis; Ana Paula da Silva Pereira; Leandro da Silva Almeida.	Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo.
2014 20/1	Natalia Caroline Favoretto; Dionísia Aparecida Cusin Lamômica.	Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico.
	Emellyne Lima de M. Dias Lemos; Nádia Maria Ribeiro Salomão; Cibele Shírley Agripino-Ramos.	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.
2015 21/1	Paullyane Silva do Nascimento; Regina Basso Zanon; Cleonice Alves Bosa; João Paulo dos Santos Nobre; Áureo Déo de Freitas Junior; Simone Souza da Costa Silva.	Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical.
2015 21/3	Angélica Miguel Soares; Jorge Lopes Cavalcante Neto.	Avaliação do comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática.
2016 22/1	Carla Cristina Vieira Lourenço; Maria Dulce Leal Esteves; Rui Manuel Nunes Corredeira; André Filipe Teixeira e Seabra.	A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo.
2016 22/2	Camila Graciella Santos Gomes; Deisy das Graças de Souza.	Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo.
	Stéfanie Melo Lima; Adriana Lia Frizman de Laplane.	Escolarização de alunos com autismo.
2016 22/3	Cláudia Miharu Togashi; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.	As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo.
2017 23/3	Camila Graciella Santos Gomes; Deisy das Graças de Souza; Analice Dutra Silveira; Ianaiara Marprates Oliveira.	Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores.
2017 23/4	Anelise do Pinho Cossio; Ana Paula da Silva Pereira; Rita de Cássia Cóssio Rodriguez.	Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espetro do Autismo.
2018 24/1	Ana Paula Aporta; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I.
2018	Cariza de Cássia Spinazola;	Crianças com Deficiência Física, Síndrome de Down e

24/2	Fabiana CIA; Tássia Lopes de Azevedo; Danielli Silva Gualda.	Autismo: Comparação de Características Familiares na Perspectiva Materna na Realidade Brasileira.
	Renata Corcini Carvalho Canabarro; Maria Cristina Triguero V. Teixeira; Carlo Schimidt.	Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: <i>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Asset)</i>
2018 24/4	Vivian Santos; Nassim Chamel Elias.	Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras.

Fonte: SCIELO – Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).

Dos 19 relatos de pesquisas que discutiram o TEA (TABELA 03), 7 retrataram situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento (Tabela 04). Importante considerar que 36,84% dos autores desses relatos buscaram realizar pesquisas que pudessem contribuir com a escolarização dos alunos com TEA.

Tabela 04: Publicações sobre TEA, Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento na Revista Brasileira de Educação Especial (2009-2018).

Ano Vol./Nº	Autor(es)	Título
2010 16/3	Camila Graciella Santos Gomes; Enicéia Gonçalves Mendes.	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.
2013 19/1	Maria Fernanda Bagarollo; Vanessa Veis Ribeiro; Ivone Panhoca.	O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural.
2014 20/1	Emellyne Lima de M. Dias Lemos; Nádia Maria Ribeiro Salomão; Cibele Shírley Agripino-Ramos.	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.
2016 22/2	Camila Graciella Santos Gomes; Deisy das Graças de Souza.	Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo.
	Stéfanie Melo Lima; Adriana Lia Frizman de Laplane.	Escolarização de alunos com autismo.
2016 22/3	Cláudia Miharú Togashi; Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter.	As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo.
2018 24/1	Ana Paula Aporta; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I.

Fonte: SCIELO – Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).

A definição por apresentar apenas os relatos de pesquisas teve a intenção de verificar a amplitude das pesquisas sobre o TEA no Brasil, mesmo que o recorte possa ser considerado pequeno. Como critério para a apresentação dos artigos que abordaram o assunto em questão – TEA, buscamos uma atenção mais especial aos objetivos dos autores, a metodologia utilizada, os resultados das pesquisas e conclusão dos pesquisadores.

O artigo constante no volume 15, número 3 “Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte”, da autoria de Camila Graciella

Santos Gomes e Enicéia Gonçalves Mendes consistiu em caracterizar os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares daquela cidade no ano de 2008, para assim descrever a maneira pela qual essa escolarização vinha ocorrendo, a partir da perspectiva de 33 professores que tinham contato direto e diário com alunos com autismo.

A pesquisa evidenciou que as estratégias utilizadas pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação aparentavam favorecer a frequência desses educandos, porém indicavam pouca participação nas atividades da escola, interação escassa com os colegas e aprendizagem limitada de conteúdos pedagógicos (GOMES; MENDES, 2010). Os professores participantes responderam a um questionário semiestruturado com questões sobre: (1) dados do aluno - idade, diagnóstico e matrícula; (2) tipos de suporte ao aluno e ao professor; (3) aspectos do aluno na escola - frequência, participação nas tarefas da turma e procedimentos de avaliação da escola; (4) aspectos sobre a comunicação e a aprendizagem do aluno; (5) comportamentos do aluno na escola. Foram utilizados protocolo em papel, caneta e gravador de áudio.

Os professores preencheram também a Childhood Autism Rating Scale (CARS), instrumento que permite identificar pessoas com características comportamentais de autismo e distinguir entre autismo e atraso no desenvolvimento sem autismo (GOMES; MENDES, 2010).

Gomes e Mendes (2010) consideraram que o sistema educacional municipal já conseguiu efetivar o acesso e a permanência dos alunos com autismo nas classes comuns de escolas regulares, e no próximo passo deveria oferecer às escolas as devidas condições para que pudessem desenvolver ao máximo o potencial dos discentes.

O relato de pesquisa do volume 19, nº 1, de 2013 publicou o artigo “O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural”, escrito pelas autoras Maria Fernanda Bagarollo, Vanessa Veis Ribeiro e Ivone Panhoca. Elas tiveram como aporte teórico mais relevante o Vigotsky, principal teórico da Psicologia Histórico-Cultural, utilizado pelas autoras na análise sobre as peculiaridades do brincar de uma criança com autismo, imersa em ricas experiências com outras crianças, com a utilização de brinquedos em diferentes brincadeiras.

A coleta de dados ocorreu a partir de gravações em vídeo de sessões de terapia fonoaudiologia com um grupo de quatro crianças com TEA, dentre as quais apresentaram diferenças positivas aquelas mais expostas à maior oferta de cultura e a vivências sociais de

melhor qualidade, quando comparadas às que não tiveram essas possibilidades (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013).

O desenvolvimento das funções tipicamente humanas, inclusive o brincar, são relações sociais mediadas pelos outros, pelos instrumentos e pela linguagem. A brincadeira tem alto grau de plasticidade, que se reorganiza em função das transformações do meio social e das transformações histórico-culturais. O não brincar das crianças com TEA pode estar fortemente vinculado à falta de experiências (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013).

As autoras afirmaram que as crianças com TEA, assim como todas as outras, podem desenvolver capacidade para a atividade lúdica, quando ocorre sua imersão no meio cultural, na vida social, nas experiências com outras crianças. Um papel fundamental para o seu desenvolvimento ocorre na medida em que lhe proporciona a apropriação da cultura em que vive, pois durante as brincadeiras ela (re)produz as situações, os cenários, os dizeres, os objetos, as regras, os modos de agir, os valores e as formas.

Seu processo de desenvolvimento ocorre com os contatos mais diretos, que se tornam fundamentais, tais como com os pais, os familiares e os profissionais, cujo papel se destaca no tocante ao brincar e às experiências relacionadas ao imaginário, já que eles não dispõem de condições de fazer isso com independência.

No ano de 2013, no segundo número do volume 19, foi publicado o artigo “Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil desenvolvimental de crianças com Perturbação do Espectro Autista”, da autoria de Helena Isabel Silva Reis, Ana Paula da Silva Pereira e Leandro da Silva Almeida. Os pesquisadores e autores buscaram agregar a observação dos pais e dos profissionais acerca do desenvolvimento da criança, e especialmente, que pudesse estreitar uma ligação entre as dimensões consideradas na avaliação, tais como a interação, a comunicação verbal e não verbal, o comportamento, os interesses repetitivos e o processamento sensorial, e as áreas consideradas prioritárias para a intervenção. A base teórica dos autores foi Almeida; Freire (2010, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2013) e Dunn (1997, 2007, *apud* REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2013).

Com a construção e a validação desse instrumento os pesquisadores objetivaram obter uma avaliação mais completa e real dessas crianças, uma vez que os itens deveriam ser preenchidos pelos diversos agentes interventivos, ou seja, pais e profissionais. Destacaram que essa complementaridade entre comportamento em casa e no centro educativo refletiria sobre as modalidades de intervenção e se constituiria como guia de orientação ou apreciaria a eficácia e a eficiência dos programas desenvolvidos (REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2013).

Os autores concluíram que a pesquisa foi relevante por ilustrar os vários passos na construção de um instrumento para a avaliação desenvolvimental das crianças com PEA; enriqueceu a escassa disponibilidade de instrumentos validados para esse grupo de crianças, mas também por proporcionar um instrumento a ser utilizado na monitorização de programas individuais de intervenção precoce delineado pelos profissionais especializados. Os pesquisadores acreditam que a avaliação das crianças com PEA tomando a utilização repetida e exclusiva de um mesmo instrumento poderá induzir em erro, fruto da memorização de avaliações anteriores reportadas à forma como a criança manipulou os objetos ou lidou com as situações.

Em 2014 foi publicado o Relato de Pesquisa no volume 20, nº 1: “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar”, das autoras Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shírley Agripino-Ramos (2014), que tiveram a pesquisa realizada em duas escolas particulares do ensino comum de João Pessoa-PB. Participaram desse estudo 42 crianças, das quais quatro têm o diagnóstico de TEA, com idade entre três e cinco anos, além de quatro professoras mediadoras, com contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, como principal teórico o Vigotski.

Segundo Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), o termo espectro autístico, que compreende diferentes graus de comprometimento de uma criança não comunicativa, isolada e incapaz de demonstrar afeto não corresponde às observações atualmente realizadas, não destaca as potencialidades e considera as dificuldades centrais da mesma.

Para as autoras, a interação social é fundamental desde a educação infantil, ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas com destaque para o suporte do adulto, uma vez que, sensível às necessidades conversacionais da criança, é capaz de adequar suas contribuições às capacidades infantis, ou seja, o adulto adapta seu comportamento comunicativo para obter respostas das crianças. O diagnóstico precoce é primordial, se considerarmos que o fator idade para o início das intervenções apropriadas representa um dos elementos mais importantes para um melhor prognóstico em termos de seu desenvolvimento.

Os indivíduos com TEA apresentam prejuízos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento; então cabe aos profissionais que com eles trabalham, utilizarem estratégias as quais contemplem a aquisição de habilidades consideradas pré-requisitos para a efetivação do desenvolvimento e realizem, também, intervenções mais eficazes na obtenção de resultados que demonstrem uma capacidade parcial de realização social por parte dessas crianças (LEMOS; SALOMÃO, AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) concluíram que os dados da pesquisa reforçaram a importância do professor no desenvolvimento de uma criança autista, pois as suas mediações são aspectos de grande relevância para a elaboração de estratégias de intervenção que favoreçam a interação social e a inclusão escolar. Destacaram a escola como um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, não só pela convivência com outras crianças, mas pelo importante papel do educador. Destaca-se também a importância de um número maior de estudos que possam subsidiar orientações a pais e profissionais, principalmente no tocante à inclusão escolar dessas crianças.

O primeiro Relato de Pesquisa de 2016: “Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo”, foi da autoria de Camila Graciella Santos Gomes e Deisy das Graças de Souza. O estudo contou com a participação de três meninos com TEA, que se enquadravam no autismo leve/moderado, falantes, não alfabetizados, estudantes em escolas comuns e com idades cronológicas a partir de cinco anos e permitiu concluir que o procedimento de ensino foi efetivo para promover a aprendizagem de leitura combinatória com compreensão pelos participantes com autismo.

Gomes e Souza (2016) contribuíram nas análises sobre aprendizagem de leitura dos alunos com autismo para verificar os efeitos de um procedimento de leitura que envolvesse o ensino direto de nomeação de sílabas e de figuras, com o intuito de estabelecer leitura combinatória com compreensão, ou seja, a habilidade de ler oralmente e de compreender palavras composta por sílabas simples, a partir da combinação das sílabas ensinadas.

Para as autoras, as indicações da literatura, procedimentos planejados para o ensino de leitura para pessoas com autismo deveriam considerar estratégias que favorecessem tanto a leitura oral quanto a leitura com compreensão.

A leitura oral fluente pode ser definida como leitura combinatória (HANNA et al., 2010; MUELLER; OLMÍ; SAUNDERS, 2000), que consiste na habilidade de ler qualquer palavra (não apenas palavras diretamente ensinadas) sob controle de unidades intra-palavras (DE ROSE; DE SOUZA; HANNA, 1996) e/ou intra sílabas (MUELLER; OLMÍ; SAUNDERS, 2000); assim, procedimentos que enfoquem o ensino de sílabas podem favorecer a aprendizagem desse aspecto da leitura (ALVES et al., 2007; DE SOUZA et al., 2009). A leitura com compreensão pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 234).

Os participantes apresentavam autismo leve/moderado de acordo com os critérios da CARS; estavam no nível seis do ABLA e desenvolvimento abaixo do que era esperado para a

idade cronológica, de acordo com a Escala de Desenvolvimento do PEP-R. Apesar da diferença na idade cronológica, todos apresentaram pontuação próxima à correspondente a quatro anos de idade. Foram realizadas sessões experimentais em uma sala com poucos estímulos, mobiliada com uma mesa, duas cadeiras e uma filmadora. A mesa ficava encostada em uma parede. O participante sentava-se de frente para a mesa e a pesquisadora permanecia atrás dele. As sessões tinham duração aproximada de 50 minutos e eram realizadas uma vez por semana. (GOMES; SOUZA, 2016).

Foram realizadas duas partes do ensino: *o ensino de nomeação de palavras impressas*, que se constituiu por meio do ensino direto de sílabas simples e regulares, do tipo consoante-vogal; as sílabas organizadas em seis conjuntos silábicos; e o ensino dos grupos silábicos, realizado três etapas sequenciais: 1) tentativas de nomeação de sílabas e de palavras, escritas a canetinha, em caderno, pela pesquisadora; 2) tentativas de emparelhamento multimodelo por identidade, em fichário, com as palavras impressas ensinadas anteriormente no caderno; 3) nomeação oral das figuras selecionadas para os testes do conjunto silábico treinado. (GOMES; SOUZA, 2016).

Nas duas partes do ensino, as atividades realizadas e os acertos eram com estímulos potencialmente reforçados para cada participante. Em relação ao processo de ensino, os participantes começaram com uma ótima evolução, elevados os escores de acertos, os poucos erros tenderam a ser superados enfatizando que foram previstas no mínimo, dezesseis sessões de ensino, porém um participante realizou um total de quinze. Os resultados indicaram que o procedimento favoreceu a aprendizagem e a manutenção da leitura combinatória com compreensão, com poucas sessões de ensino e com baixo número de erros durante o processo. (GOMES; SOUZA, 2016).

Pode-se concluir que o procedimento do ensino foi efetivado para promover a aprendizagem de leitura combinatória com compreensão pelos participantes com autismo; com poucas sessões de ensino e com baixo número de erros durante o ensino. (GOMES; SOUZA, 2016, p. 250). No estágio de desenvolvimento do repertório comportamental dos participantes que geraram esses resultados sugerem fortemente a necessidade de uma avaliação mais ampla, com participantes com outros repertórios ou em outras situações de ensino, como a sala de aula da escola comum.

O relato de pesquisa: “Escolarização de alunos com Autismo”, das autoras Stéfane Melo Lima e Adriana Lia Friszaman de Laplane (2016), teve o objetivo de investigar o acesso e a permanência de alunos com TEA na escola e verificar a quais apoios terapêuticos

educacionais eles tiveram acesso, a partir de análise dos microdados do município de Atibaia-SP, provenientes do Censo da Educação Básica entre 2009 e 2012. Esse estudo integrava um projeto de pesquisa mais abrangente que estudava a escolarização de alunos com deficiência em diferentes municípios brasileiros.

As autoras exemplificam que as causas específicas e definitivas do autismo não foram encontradas ainda, e os estudos apontaram que o Transtorno Espectro Autista atinge com preponderância o sexo masculino, com a demanda de três a quatro meninos para uma menina; porém, as meninas tendem a ser mais seriamente comprometidas quando são afetadas e com uma investigação dos índices muito elevados nos últimos tempos com um aumento drástico de casos, atingindo em média 40 a 60 casos a cada 10.000 nascimentos (LIMA; LAPLANE, 2016).

O recorte temporal feito pelas autoras considera que no ano de 2009 as categorias Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância foram incluídos nos microdados do Censo Escolar, em substituição à categoria ‘Transtornos Globais do Desenvolvimento’. O ano de 2012 era o último disponível na época da coleta de dados. A variável desse estudo trouxe um panorama dos dados dos alunos com deficiências matriculados, a deficiência mental, a deficiência múltipla e a deficiência física, seguidas do autismo, surdez e baixa visão. O autismo, como quarto PAEE mais frequente no município, acompanha tendências observadas em outros municípios, estados e no Brasil, de uma maneira geral (LIMA; LAPLANE, 2016).

Os dados são referentes aos alunos com TEA entre os anos de 2009 a 2012. As autoras afirmaram que as demandas das matrículas em 2009 não apresentaram um aumento considerável, pois a maioria dos alunos estavam matriculados na rede estadual de ensino. Esse quadro começou a mudar em 2010, quando o número de matrículas diminuiu e essas passaram, no ano seguinte, a aumentar nas redes municipal e privada. O significativo aumento em 2011 e 2012 foi levantado a partir da consulta do código da instituição das matrículas daqueles anos, quando se constata que 90% dessas se referem a alunos matriculados na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que passou a atender alunos com autismo, mas em 2011 e 2012 essas matrículas não existiam. Esse fato sinaliza que muitos alunos com autismo não recebiam atendimento educacional. (LIMA; LAPLANE, 2016).

No município foram encontradas diferentes trajetórias dos alunos acometidos pelo autismo, identificados como ‘com autismo’. Os tipos de trajetórias escolares classificadas em completa, completa com retenção, parcial, parcial com retenção e incompleta, que configuram

preconceito/diminuição em relação a esses alunos, pois indicavam que os processos de escolarização desses alunos apresentavam dificuldades durante o percurso. Ressaltou que apenas uma matrícula de aluno com autismo apresentou trajetória completa com retenção escolar (LIMA; LAPLANE, 2016).

A análise das trajetórias escolares de alunos com autismo indica que há uma grande evasão escolar, principalmente quando esses se encontram nas séries finais do ensino fundamental do ensino municipal. Parte dessa evasão pode ser explicada pela mudança da rede municipal para estadual que não oferece apoio educacional para alunos com autismo. Além disso, os gestores referem que os pais apresentam insegurança nas mudanças de etapas escolares de seus filhos (LIMA; LAPLANE, 2016, p. 279).

Os resultados indicaram alguns aspectos preocupantes, tais como: processos de escolarização de alunos com autismo que não se completavam; poucos alunos frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e chegavam ao ensino médio; alta taxa de evasão escolar, de alunos que embora estivessem matriculados nas séries e anos correspondentes à idade, não frequentam necessariamente, as turmas do ensino comum. Verificou-se ainda que a rede estadual de ensino não oferece nenhum tipo de apoio a essa população. As autoras concluíram haver dificuldades no processo de escolarização dos alunos com autismo e que suas participações nos esses alunos. (LIMA; LAPLANE, 2016)

O último Relato de Pesquisa do volume 22, inserido no número três, de Claudia Miharú Togashi e Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter (2016) - “A contribuição do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autismo” deu continuidade a uma pesquisa maior iniciada em 2011 e finalizada em 2012. Teve o objetivo de organizar um programa de capacitação oferecido a professores da rede municipal do Rio de Janeiro – RJ, atuando na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para introduzir o uso do sistema PECS⁹- adaptado junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As barreiras impostas aos alunos PAEE ao ingressarem no ensino comum dificultam uma reflexão acerca dos educandos que apresentam dificuldades para interagir socialmente e de se comunicarem, de tal forma que realizam comportamentos “inadequados”. Essas características normalmente estão presentes nos indivíduos diagnosticados com TEA. Para atendê-los, é necessário analisar com atenção o Manual Diagnóstico e Estatístico de

⁹ Sistema de comunicação através da troca de figuras (MELLO, 2007, p. 39).

Transtornos Mentais (DSM-5), pois quando se trata de um aluno com TEA o processo de inclusão escolar é mais delicado, com comprometimento de interação verbal, comunicação, repetição de comportamento que podem acarretar defasagem e prejuízos no processo de aprendizagem na sala de aula do ensino comum. (TOGASHI; WALTER, 2016)

Segundo Togashi e Walter (2016), a importância de esse aluno com TEA ser incluso em uma sala de aula do ensino comum é primordial, sobretudo no que se refere à socialização, em que se torna possível “proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68).

The Picture Exchange Communication System (PECS) é um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada, que se dá por meio de trocas de figuras (cartões de comunicação), ou seja, troca-se o cartão de comunicação que está em poder do usuário pelo item desejado por ele, e esse pode ser um objeto, a solicitação de alguma ação, ou até mesmo a demonstração de algum sentimento ou sensações, a fim de efetivar a comunicação com seu interlocutor. (TOGASHI; WALTER, 2016).

Togashi e Walter (2016) denominaram o sistema de PECS – Adaptado, com versão adaptada desenvolvida pela autora, com o mesmo objetivo do sistema original, mas com a ideia de estruturá-lo segundo os pressupostos da metodologia de ensino baseada no Currículo Funcional Natural (CFN), que busca levar o indivíduo com TEA a desenvolver as habilidades e funcionalidade em todas as etapas de vida.

As autoras estruturam a pesquisa em duas etapas, quais sejam, a capacitação de 35 professores de AEE e a de verificação e acompanhamento da aplicação do referido sistema por quatro professoras selecionadas após o curso de capacitação que atendiam alunos com TEA sem fala funcional. O estudo foi dividido em dois momentos: no Estudo I, quando serão apresentados os dados do Follow-up da investigação maior e o Estudo II, que descreve o processo de introdução e utilização do PECS - Adaptado no contexto da escola do ensino comum. (TOGASHI; WALTER, 2016).

No estudo I, a professora do AEE atendia o aluno com TEA, na sala de recurso. Foram realizadas 23 sessões de filmagem de situações com o uso do PECS - Adaptado em sala de recursos, com a professora de AEE como a principal interlocutora, a fim de verificar a evolução do aluno com TEA em relação ao sistema de Comunicação Alternativa Ampliada (CAA) oferecido. É importante sinalizar que as 16 sessões foram realizadas no período de maio de 2011 a junho de 2012. Já as sessões de follow-up ocorreram um ano após o término

da pesquisa maior, no período de maio a junho de 2013, com a realização de quatro fases. (TOGASHI; WALTER, 2016)

No estudo I foi verificado um desempenho maior do sistema PECS – Adaptado em ambiente escolar, especificamente na sala de recursos. As sessões de Follow-up, realizadas um ano após a intervenção da investigação na sala de recursos puderam confirmar o empenho da professora do AEE em dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente e a manutenção no uso do programa de capacitação recebido, demonstrando ter adicionado os conhecimentos concebidos no curso à sua prática pedagógica. A formação continuada é um dos fatores que contribuem para a garantia do aprimoramento profissional no ambiente escolar. (TOGASHI; WALTER, 2016)

O estudo II analisou as interações comunicativas do aluno com TEA em ambiente de sala de aula comum, verificou os efeitos da utilização de um sistema de CAA no contexto escolar. Foi descrito um estudo de caso, com uma detalhada observação em uma abordagem qualitativa, com o mesmo participante do estudo I, que acompanhava a mesma turma do ano letivo anterior. A professora regente da sala de aula comum não apresentou conhecimentos sobre a Comunicação Alternativa Ampliada e mencionou nunca ter trabalhado com aluno com TEA. Uma estagiária contratada auxiliava o aluno com TEA nas suas necessidades, sem nenhuma orientação para acompanhá-lo. Foi possível perceber que com a chegada da estagiária, aquele discente diminuiu sua interação com a professora, pois embora ela desenvolvesse as atividades pedagógicas, a frequência e o contato do educando era maior com a estagiária. O afastamento dos professores na atuação direta com os alunos da educação especial tem sido muito comum nas escolas que estão recebendo os chamados “cuidadores” para PAEE, ou seja, os professores estão se ausentando de suas funções (TOGASHI; WALTER, 2016).

A partir da pesquisa realizada, Togashi e Walter (2016) concluíram que os processos de inclusão foram aqui mencionados, e a comunicação aparece como um fator importante para a inclusão de alunos com dificuldades na fala e na interação com seus possíveis interlocutores, além da formação continuada dos profissionais que são peças fundamentais. Importante ressaltar que a Comunicação Alternativa e Ampliada tem um papel de grande importância para a inclusão desses alunos com TEA.

Em 2018 foram publicados 4 relatos de pesquisa sobre TEA, mas apenas um atendeu aos critérios da pesquisa, ou seja, tiveram como eixo norteador Ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Esse artigo, constante no volume 24, número 1: “Estudo de Caso sobre

Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I”, de Ana Paula Aporta e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, teve como objetivo “Apresentar atividades propostas para um aluno com TEA do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola na rede privada de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo” (APORTA; LACERDA, 2018, p. 47).

As autoras utilizaram a abordagem qualitativa, de natureza exploratória para a realização da pesquisa. Para a coleta dos dados elas entrevistaram uma professora e revisaram o material oferecido ao aluno com TEA do Ensino Fundamental I. Aporta e Lacerda (2018) afirmaram que “Os resultados mostraram adequações realizadas pela professora e a identificação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante o ano letivo, reforçando-se a ideia da prática de procedimentos especiais aos alunos PAEE por meio de adequações eficazes” (APORTA; LACERDA, 2018, p. 45). Após a análise do material e dos resultados elas concluíram que:

Ao conhecer as características do aluno, um procedimento especial pode ser elaborado para o desenvolvimento de novas habilidades. Considera-se pertinente indicar que esse processo não foi algo previamente programado, mas construído cotidianamente, junto ao aluno. Ressalta-se, também, que o trabalho de Julia revelou o potencial de atuação do professor, assim como possibilitou identificar sua fragilidade frente a uma demanda desconhecida - além da deficiência de alunos, outras dificuldades permeiam a atuação de um professor -, e apontar que sucessos nesse processo inclusivo é necessário (APORTA; LACERDA, 2018, p. 56).

O mapeamento da Revista Brasileira de Educação Especial mostra a relevância e os anseios dos profissionais em busca de estratégias que favoreçam a inclusão dos alunos PAEE, sobretudo daqueles com TEA nas escolas comuns. A necessidade de metodologias mais favoráveis ao ensino e à aprendizagem e a importância da mediação do docente para o desenvolvimento desses alunos.

Entendemos que esse mapeamento possibilitará uma contribuição de forma qualitativa, não só nas leituras e nas produções do conhecimento, como também de forma prática nos contextos da educação na perspectiva inclusiva, que deve considerar as necessidades desses alunos, para potencializar seu desenvolvimento.

A partir dos pressupostos de Vigotski (1997), o qual considera que os sujeitos se constituem e se desenvolvem a partir de suas relações sociais e interações a eles possibilitadas, destaca-se a escola, enquanto espaço de relações sociais, culturais, com conhecimento e desenvolvimento humano, que precisa promover situações de ensino e

aprendizagem significativas em atenção às necessidades dos alunos com TEA, assim como estimular o seu avanço social, emocional, afetivo e cognitivo, pois somente assim será efetivada em diferentes tempos e espaços uma inclusão não excludente.

Após a apresentação e discussão dos artigos das revistas especializadas – Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial - sobre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA na educação escolar, buscamos no capítulo seguinte apresentar um estudo de caso sobre um aluno com TEA, a fim de identificar e contextualizar o que foi tratado para ampliar nossas condições de análise. Contamos com as contribuições de Lancillotti (2012, p. 9) sobre a necessidade de se ter igualdade, ou “[...] ao contrário do que se pretende, é excludente, na medida em que não assegura condições diferenciadas para que alunos com deficiência acessem conhecimento acadêmico, é essa a função precípua da escola”, ou seja, que seja garantida a educação que propicie condições para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, independente do tipo de PAEE.

3. CICLO DA PESQUISA

A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (MINAYO, 2002, p. 26).

Para definir pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir do Estudo de Caso, buscamos verificar as lacunas existentes nas pesquisas sobre TEA nos últimos dez anos (2009-2018), identificadas a partir das publicações dos seus resultados em relevantes periódicos da área da Educação Especial. As revistas definidas para o mapeamento foram selecionadas com a definição de dois critérios: serem duas revistas bem classificadas da área de Educação Especial; serem de diferentes regiões do País. Chegamos Revista Educação Especial (REE), da região Sul e Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), da região Sudeste. As duas revistas foram bem classificadas pelo *Qualis* Capes (2013-2016), as duas como A2.

Concomitante ao mapeamento dos artigos nas revistas, fizemos a revisão bibliográfica, já com os eixos norteadores da pesquisa definidos, a saber: funções psíquicas, habilidades, potencialidades, mediação e compensação - Vigotski, Martins, Duarte; Transtorno do Espectro Autista - Schwartzman; Araújo, Willians; Wrigh, Kanner; inclusão escolar - Mendes; trabalho colaborativo - Stainback; Stainback.

Nesse ciclo espiral, houve o momento de autorizações junto à escola comum instituição especializada, a organização do mas que logrou êxito (CAAE nº 8097171790000830), conforme aprovação e descritivo completo constante no anexo E.

Com a aprovação pelo Comitê de Ética da UEMS, por meio da Plataforma Brasil, iniciamos o trabalho de campo, com observação *in loco* e entrevistas estruturadas para os participantes da pesquisa, num movimento constante, entre verificar o que ocorria nas duas instituições educacionais e o que obtinha de resposta nas entrevistas. Depois passamos a transcrição das entrevistas, que foram gravadas com o consentimento de todos, organização do material por eixos temáticos e análise dos dados levantados à luz de teóricos e estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural.

3.1 Realização da pesquisa

A opção pelo Estudo de Caso nesta pesquisa foi para analisar com maior especificidade o tema TEA, a partir de informações das equipes educacionais e da mãe de um aluno que frequenta uma escola comum e uma instituição especializada em TEA, em municípios distintos do Noroeste Paulista. A intenção é compreender como e porque alguns fenômenos ocorrem com o aluno com TEA nessas diferentes instituições.

Para a efetivação da pesquisa iniciamos com a solicitação de entrada em campo nas duas instituições, conforme Ofícios (ANEXO A e B), seguidos das assinaturas do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (ANEXO C) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos participantes da pesquisa (ANEXO D), para assim, solicitar a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculada à Plataforma Brasil (ANEXO E).

O Estudo de caso foi realizado entre a escola comum e a instituição especializada em TEA do noroeste paulista definido em compartilhar uma experiência de vivência com um aluno com TEA matriculado, em seu processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Nos dois espaços as equipes afirmaram que buscam estratégias e materiais de trabalho para intervenções pedagógicas partindo das habilidades para chegar às potencialidades.

No que se refere apresentação inicial, tivemos a autorização dos pais, diretores da escola comum e especializada, após a reelaboração do projeto de pesquisa. Com a autorização procedemos às autorizações das instituições e demais documentos, que foram enviados ao Comitê de Ética para autorização da realização da pesquisa.

Após esses trâmites, com a pesquisa autorizada, colhemos as assinaturas nos termos de consentimento livre e esclarecido. Todos os participantes, a saber: gestor, coordenador e professor da escola comum, coordenador e professor da instituição especializada em TEA, família (mãe), assinaram os termos e, na sequência, realizamos as entrevistas e a observação com o aluno com TEA e. Todas as entrevistas foram agendadas, mesmo com esse cuidado ocorreram algumas dificuldades quanto ao tempo, pois na maioria dos casos estavam fazendo algo, não poderiam demorar, entre outras justificativas.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos as entrevistas estruturadas, com roteiros previamente definidos. Vale ressaltar que os roteiros das entrevistas foram elaborados observando eixos temáticos, a saber: gestor e coordenadores: foram dois eixos: A - Informações pessoais e profissionais; B - Informações gerais sobre TEA. Já para os professores foram 3 eixos: A - Informações pessoais e profissionais; B - Informações gerais

sobre o (a) aluno(a) com TEA; C - Processo ensino e aprendizagem. Para a mãe foram elaboradas 11 questões, em um único eixo temático - Informações Gerais. As questões do roteiro estão em conformidade com os objetivos da pesquisa, pensando em cada participante. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, conforme Apêndices de A a F.

3.2 Apresentação dos espaços educacionais

A pesquisa de campo foi realizada em dois espaços educacionais do noroeste paulista, uma Escola Municipal Comum e uma Instituição Especializada em Transtorno do Espectro Autista. Essas instituições pertencem a dois municípios distintos, com uma distância de 112 km entre elas.

O município da escola comum tem quase 60 mil habitantes, conforme população estimada pelo IBGE para 2018. Sua rede escolar conta com 22 escolas de Ensino Fundamental e 11 de Ensino Médio. Tem 6.405 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 1975 no Ensino Médio. Tem 179 alunos com alguma deficiência e 31 com Transtorno do Espectro Autista (IBGE, 2018).

A escola definida para a pesquisa conta atualmente com 255 alunos no Centro de Educação Infantil, sendo 145 na Creche e 110 alunos na Pré-escola; 309 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que três alunos têm Transtorno do Espectro Autista (Escola Municipal, 2019).

Já o município da instituição especializada tem uma população estimada em 2018, pelo IBGE, de quase 200.000 pessoas. Foram matriculados 20.758 alunos no Ensino Fundamental e 6.761 alunos no Ensino Médio, em 78 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 35 escolas de Ensino Médio (IBGE, 2018). A Instituição Especializada atende 132 pessoas com TEA, de diferentes idades.

3.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa são vários, que complementam as informações sobre o aluno deste Estudo de Caso. Iniciamos apresentando o aluno com TEA, que tem oito anos, está no 2º ano do Ensino Fundamental e frequenta uma Instituição Especializada em TEA do

noroeste paulista.

Ele foi diagnosticado com TEA aos três anos e cinco meses faz tratamento terapêutico com uma fonoaudióloga, por não ter aquisição da linguagem. Sua comunicação é por gestos. Suas atitudes mostram uma criança como as outras, inclusive mostrando inquietude no ambiente escolar. Os pais são presentes na vida do aluno com TEA, sempre buscam conseguir um tratamento melhor para Ele. A mãe tem escolaridade de ensino superior e é funcionária pública. A gravidez da mãe do aluno com TEA foi um pouco conturbada porque teve descolamento de placenta, fez uso de hormônios, teve ameaça de aborto durante todo o processo de gestação.

A descoberta pelos pais de que o filho tinha TEA foi ao notarem que com um ano e meio havia ausência da fala. A mãe relata que sentiu uma tristeza, como se fosse um luto. Para Meira (1999, p.11) “[...] gerar uma criança com algum defeito afeta a autoimagem da mãe, que é tomada como um golpe ao seu narcisismo”. O aluno começou a estudar, devido à ausência da fala, com recomendações profissionais, especialmente da fonoaudióloga. Antes dele ter o laudo médico, os pais achavam que o fato era um convívio com adultos, por isso a falta de interação.

Com um ano e meio foi estudar em uma instituição particular. Quando entrou na escola ainda se equiparava a outras crianças, tanto que saiu da fralda no tempo certo, não falava, mas, sabia das cores. Conforme relato da mãe, “foi um autismo de regressão”. Ela afirma que “No seu aniversário de um ano, ele bateu palma, soprou velinha, com uns dois anos as crianças foram evoluindo e ele foi ficando para trás e essa diferença foi aumentado”. A mãe reconhece que “a escola por si só, na época, deu todo o amparo, porém, não é o professor que tem que chegar e falar: ‘olha a gente acha que o seu filho é autista’, se nem os médicos e os profissionais daqui não falavam”. A mãe disse que escutava dos médicos: “entrega na mão de Deus, seu filho é assim porque é seu primeiro filho”.

Ela disse que já escutou de um profissional, quando seu filho não fazia movimento para comer (abrir e fechar a boca). Ela disse que esse profissional lhe falou: “deixa esse menino sem comer, você dá muita besteira, deixa ele sem comer até tal hora para ver o que ele vai fazer”. A mãe os avalia como profissionais bem-conceituados da cidade.

A instituição particular que ele estudava naquele momento deu todo amparo, porém, era uma incógnita, pois não sabiam o que era autismo. O autismo foi começar a ser revelado depois que teve uma novela e uma série do Drauzio Varella. Esses meios de comunicação apoiam muito, mostrando possibilidades de trabalho escolar e interações sociais para esse tipo

de transtorno.

A mãe disse que nenhum médico da cidade onde moravam foi capaz de falar o que o filho tinha e os sinais eram todos evidentes. Ele gostava de rodar o ventilador, não falava, gostava do movimento da descarga da caixa d'água do vaso sanitário. Eram coisas assim fáceis, só que quais concepções que os profissionais de antigamente tinham do autismo, era aquela criança que fica de lado, com movimentos estereotipados.

Ele não tinha nada disso, tinha interação, não tinha uma seletividade alimentar, mas em contrapartida tinha outras características muito fáceis de serem diagnosticados. Com isso, a escola naquele momento deu todo amparo, claro que eles não falavam nada, mas observavam com evidências que tinha uma coisa de anormal, com isso, a mãe foi buscar conhecimentos em médicos.

Ela disse que teve o prazer em conhecer um Pediatra, com especialização em Autismo de Presidente Prudente - SP, com experiência de seis anos com pacientes de Transtorno do Espectro Autista. Foi ele que diagnosticou seu filho com Transtorno do Espectro Autista.

Na instituição particular, na época, a mãe questionou sobre o que eles tinham a oferecer para o filho com TEA, eles falaram que no momento eles amparariam o aluno, mas, que eles não iriam dar um professor auxiliar. A mãe foi percebendo que o seu filho estava cada vez acompanhando menos e tomou uma decisão: “não é conveniente a gente continuar pagando”. Ela chegou a essa conclusão porque ele ficava isolado na sala, sem um efetivo trabalho educacional.

Foi na Secretaria Municipal de Educação com todo o processo que conseguiu o primeiro cuidador (estagiário), que ficou um ano e meio com seu filho. Conforme opinião da mãe, “Foi nesse período que ele deu uma deslanchada”. Ela afirmou: que “inicialmente tive dúvida na fase de seu deslanchar, se foram os cuidados do cuidador (estagiário), que era uma pessoa paciente, que manteve toda uma rotina e, assim, ele passou a ter uma confiança no cuidador”.

A mãe disse que “ao passar esse um ano e meio, o cuidador (estagiário), infelizmente teve seu contrato finalizado, houve mudanças de cuidadores (estagiários), cada mês tinha trocas de cuidadores (estagiários), isso foi piorando sua rotina e hábitos”. A mãe disse que “tem bons profissionais e maus profissionais em todas as áreas”. A mãe acredita que seu filho teve sorte em um ano e meio, mas que depois vieram alguns cuidadores (estagiários) bons, mas eram todos provisórios, ficavam pouco tempo.

A maior aflição da mãe foi quando ele tinha dois anos. Ela disse: “[...] foi uma

vergonha uma coisa dessas, com dois anos ele saiu da fralda, com dois anos e três meses fazia xixi e cocô no banheiro como uma criança normal, com quatro anos e meio teve uma virose, nunca mais ele fez cocô no vaso”. Ela disse que tem uns três meses que ele está fazendo cocô no vaso. Uma bactéria no estômago, que os levam a não reter as fezes, pelo seu formato mole, ele é um dos que enfrenta esse problema de saúde. Alguns autistas, uns 80%, têm, no estômago, uma bactéria responsável por deixar amolecida a textura das fezes e por conta disso, os acometidos acabam por apresentar incontinência fecal. O sujeito deste estudo enfrenta esse problema de saúde.

Assim, o que aconteceu foi que teve a virose, somado a regressão de não conseguir ir ao banheiro e ainda de várias vezes ter evacuado na roupa e para dificultar não ter local para lavar na instituição escolar municipal. A mãe questiona o que a inclusão escolar tem para oferecer em uma escola que tenha Educação Infantil, com crianças de idades menores. Ela disse: “Não é porque o meu filho é autista, mas toda a criança está sujeita a ter uma diarreia”. Ela se diz indignada porque não tem um chuveiro, por duas e três vezes teve que dar banho no filho que estava com as fezes na perna. Ela teve que usar a mangueira, que pegou com inspetora. Ela disse “E não é assim, não sei se ainda tem, tinha uma criança cadeirante, têm crianças com atraso intelectual, toda criança está sujeita a ter uma diarreia”.

Já na Instituição Especializada a mãe afirma que não passou por nenhum constrangimento: “é diferente, passamos por psicóloga as vezes temos uma dificuldade emocional, levamos um chacoalhão da psicóloga, que faz parte da terapia”. A instituição promove reuniões com todas as instruções. Ela afirma que: “a Instituição é muito bem preparada, com referência no tratamento do Transtorno Espectro Autista”.

Outro sujeito da pesquisa é a Professora da Escola Comum (PEC), que tem 26 anos, é Pedagoga, com Pós-Graduação em Educação Especial e Autismo (*lato sensu*), com 2 anos de experiência, sendo 3 meses na rede municipal como professora (contratada) e 2 anos na APAE (Associação de Pais e Alunos Especiais). A escola comum no período vespertino no matutino na APAE trabalhando com alunos PAEE, com as deficiências Síndrome de Dow e Deficiência Intelectual. Trabalhou com aluno Autista como auxiliar durante 2 anos. e como professora com aluno com TEA está atuando há 3 meses na escola comum.

A Professora da Instituição Especializada tem 26 anos, é Pedagoga, com especialização, atua há 3 anos como professora, com a experiência e tempo na Instituição de 4 anos, pois iniciou como colaboradora. Não trabalha em outra instituição, atende apenas alunos com Transtorno Espectro Autista, com cursos e capacitações oferecidos pela instituição, e

mesmo que não seja uma formação específica em TEA. Atua com alunos com TEA há 4 anos.

A gestora da escola comum municipal tem 45 anos, fez especialização, tem com experiência de 14 anos em na gestão escolar. Já trabalha no município há 26 anos; , nesta escola está há 15 anos e, não trabalha em outra Instituição trabalhou por 14 anos com alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF) e alunos com TEA, mas não tem formação em graduação ou pós-graduação na área.

Demonstrou não ter percepção sobre alunos com TEA; alegando que a escola não está preparada para trabalhar com essa especificidade de aluno PAEE. Na reunião de equipe nada foi discutido sobre o assunto, reforçando que a escola não está preocupada com a situação, pois o tema é muito novo, não tendo preparo para lidar com esses alunos, ressaltando que a escola enfrenta muitas dificuldades com os alunos com TEA.

A Coordenadora da Escola Comum (CEC) municipal tem 48 anos, é graduada e fez especialização. Tem 3 anos de experiência profissional como coordenadora, mas já atua há 28 anos na rede municipal de ensino. Escola está há 7 anos e não trabalha em outra escola. Tem experiência em trabalhar com PAEE, especialmente os com TEA, DI e DF. Tem formação em TEA e já atua há 28 anos envolvendo alunos com TEA. Tem uma percepção “a Inclusão é fundamental para todo ser, estar em contato com outras crianças, pessoas diferentes da própria casa, isso é significativo” (CEC).

A Coordenadora da Instituição Especializada (CIE) em TEA tem 40 anos, é graduada, t tem especialização. Atua apenas na escola especializada e tem experiência como coordenadora há 4 anos. No município seu tempo de trabalho é de 5 anos. Tem formação em TEA e atua com esse PAEE há 4 anos. Sua percepção quanto aos alunos com Transtorno Espectro Autista vem para somar, pois não acredita na segregação dos alunos com TEA. O ambiente é um benefício que sempre acredita **para o** crescimento e desenvolvimento da criança com deficiência.

Reuniões pedagógicas os pontos discutidos é a melhor forma de trabalho e desenvolvimento das crianças discutem a melhor maneira de trabalho auxiliando o professor, fazendo repensar o desenvolvimento desses alunos. A Coordenadora afirma: “Não temos nenhuma dificuldade em relação aos alunos, mas percebemos que os alunos enfrentam dificuldades por conta da má formação dos pais, que estão ainda tentando acertar e os professores da Escola Comum estão sem saber o que fazer com essas crianças com TEA” (CIE).

Após conhecermos o panorama geral dos envolvidos com o aluno com Transtorno do

Espectro Autista no que se refere aos espaços educacionais da Escola Comum e da Instituição Especializada, assim como as equipes de trabalho das duas instituições, com os seus dados pessoais, profissionais e educacionais (Tabela 05), apresentamos brevemente como foi a realização da análise dos dados levantados.

Tabela 05: Participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	Idade	Form. acad.	Expe. prof.	Tempo trab. Munic.	Trab. em outra inst.	Tempo trab. na escola	Trab. outro PAEE	Form. Espec. em TEA	Tempo Atuaç. TEA
Gestor(a) da Escola Comum	45	Lato sensu	14	26	Não	15	Sim DI DF	Não	14
Coordenador(a) da Escola Comum	48	Lato sensu	03	28	Não	07	Sim DI DF	Sim	28
Coordenador(a) da Instituição Especializada	40	Lato sensu	04	05	Não	05	Não	Sim	04
Professor(a) da Escola Comum	26	Lato sensu	02	03 meses	Sim APAE	03 meses	Sim DI	Sim	03 meses
Professor(a) da Instituição Especializada	26	Lato sensu	03	-	Não	04	Não	Não	04
Mãe do aluno com TEA	31	Grad.	-	-	-	-	-	-	-
Aluno com TEA	08	2º ano E. F.	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados das entrevistas realizadas com os profissionais das instituições e a família.

3.4 Análise dos dados

Este ciclo da pesquisa foi um exercício para que os resultados das análises dos dados coletados não ficassem prejudicados. Todo o material foi analisado à luz da Psicologia Histórico-Cultural, com estudiosos e teóricos do tema. Houve um movimento de retorno ao material bibliográfico, especialmente aos artigos selecionados das revistas, que possibilitou ampliar o conhecimento sobre TEA.

Com a definição dos eixos temáticos ficou mais fácil realizar a análise. As respostas dos entrevistados foram transcritas e depois organizadas em três eixos: O aluno com TEA em diferentes espaços; Processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA; e Trabalho Colaborativo.

Poucas dificuldades foram enfrentadas neste período, dentre elas consta o

cumprimento da agenda no tocante aos dias e horários das entrevistas; tudo foi contornado, sem maiores dificuldades. Como as instituições funcionam em diferentes localidades, esses encontros para as entrevistas eram mais complicados, mas sem dúvida, com objetivos definidos, cumprimos as metas elencadas. Uma maior retratação da realidade em estudo. A gestão da escola comum nos possibilitou uma aproximação com os participantes da pesquisa, sem impor condições. Mesma posição da gestora da instituição especializada.

O ciclo de uma pesquisa não se fecha, pois, as pesquisas produzem conhecimentos e propõe questões para outros estudos posteriores. Para Minayo (2002, p. 27) “A ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam”. A autora compreende que “[...] trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo; e com a visão de um produto provisório integrando a historicidade do processo social e da construção teórica” (MINAYO, 2002, p. 27).

Por acreditarmos que o ciclo é em espiral, como Minayo (2002), que na sequência, Capítulo 4, apresentamos os delineamentos dos resultados das entrevistas, momento que damos voz aos participantes da pesquisa, os que estão no convívio direto com o aluno com TEA.

4. INCLUSÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM E NA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA: HABILIDADES E POTENCIALIDADES

Gostaria de ter atrás de mim [...] uma voz que dissesse: 'É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse'.
(FOUCAULT, 1996, p. 6).

A Educação é um dos temas mais discutidos nacional e internacionalmente; no entanto, é necessário que ela seja assegurada para todos. Há muito que se discutir e refletir sobre a mesma, incluindo a Educação especial, que merece um olhar crítico para que a inclusão escolar ocorra com eficácia.

As incertezas da Inclusão no Brasil, em qualquer nível ou modalidade, singularmente, a inclusão dos alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), têm gerado muitos debates, especialmente sobre o espaço institucional que eles devem frequentar. Constatação a essa afirmação está na publicação científica das revistas especializadas na área de Educação Especial sobre o TEA. Mesmo não sendo uma publicação vasta (TABELAS 01 a 04), foi possível analisar vários artigos, que facilitaram a compreensão do tema.

Com essa carência no âmbito da área de Educação Especial - TEA, procuramos preencher algumas lacunas de estudos anteriores dando voz a quem está no cotidiano institucional. Para tanto, discutimos as habilidades e potencialidades de um aluno com TEA em dois espaços educacionais - Escola Comum e Instituição Especializada, com atenção ao Trabalho Colaborativo realizado em ambas e em conjunto.

O aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural nos permitiu entender que as contribuições de Vigotski possibilita a compreensão do importante papel que a equipe escolar tem nesse processo educacional a ação mediadora do professor na aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos de alunos com TEA.

Organizamos este texto em três tópicos que contemplaram o objetivo de contribuir com a apresentação do Estudo de Caso realizado, a saber: O aluno com Transtorno do Espectro Autista em diferentes espaços; Processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento

do aluno com TEA; Trabalho colaborativo entre a família e as equipes educacionais. Parafrazeando Foucault (1996, p. 7), dizemos que temos uma voz atrás de nós que nos impulsiona, nos faz acreditar, nos faz estar próximos do outro e, assim, teremos nos resultados deste estudo de caso, respostas e incentivos, além de nossos momentos de silêncio buscando ampliar as nossas expectativas.

4.1 O aluno com Transtorno do Espectro Autista em diferentes espaços

O desenvolvimento deste tópico foi baseado no relato da gestora da escola comum, das coordenadoras da escola comum e da instituição especializada, dos professores da escola comum e da instituição especializada e da Mãe do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para que possamos compreendermos o ensino realizado a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrido nesses diferentes espaços educacionais. Espaços esses que necessitam do apoio de todos, especialmente no desenvolvimento de um trabalho colaborativo, pois

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas (BRAUN; MARIN, 2016, p. 201).

Com esse olhar sobre o trabalho colaborativo passamos à análise do material coletado para este estudo de caso a respeito do aluno com TEA. Ao questionarmos a equipe educacional das duas instituições educacionais sobre a possibilidade do aluno com TEA ter surtos nervosos? Se sim, como é a atitudes deles, os profissionais responderam¹⁰ de diversas formas. A professora da escola comum (PEC¹¹) disse:

Sim, já presenciei duas vezes em caso que ele ficou totalmente agitado, por que ele foi contrariado, apresenta bastante dificuldade quando ele ouve, ele queria ficar lá fora, era uma atividade que gostaria que ele fizesse e participasse na sala, ele ficou muito agitado começou a se bater, jogar material no chão e assim chegou um ponto que não conseguimos controlar ele dentro da sala, foi chamado a coordenação em seguida precisando ligar para os pais.

¹⁰ A transcrição da fala dos professores foi mantida conforme gravação, sem revisão.

¹¹ Serão utilizadas as siglas PEC, PIE, GEC, CEC, CIE, para manter o anonimato dos participantes.

Observamos nas colocações desse professor da escola comum que o aluno ficou agitado ao ser contrariado. O professor propôs uma participação nas atividades enfatizando a necessidade do aluno realizar a atividade.

As atividades são relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, para que ele busque realizar conexões associativas, pois conforme Vygotsky (2008, p. 104 *apud* BRAUN; MARIN, 2016, p. 198): “A formação de conceitos é mais do que uma soma de conexões associativas formadas pela memória; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado pelo treinamento”.

Conforme o relato da Professora da Instituição Especializada (PIE), “Alguns momentos sim, depende da atividade, tira da sala, dá umas voltas, tentamos acalmá-lo” (PIE). Observamos na fala da PIE que o aluno apresenta dificuldade em lidar com algumas situações em algumas atividades, mas o controle da situação prevalecendo entre professor e aluno, isso é o comum em crianças com TEA, sendo um dos critérios estabelecidos pelo DSM – 5.

Frente a essas informações, questionamos o processo de desenvolvimento de escolarização do aluno com TEA, momento que a professora da escola comum relata: “Ele vem apresentando bastante dificuldade, ele não consegue escrever seu nome, não conhece letras do alfabeto e o trabalho que é desenvolvido com ele é mais a socialização” (PEC).

Percebemos que processo de socialização reflete muito mais do que a aprendizagem. Conforme o PEI, o “Desenvolvimento gradativo, aos poucos” (PEI) ao ouvir o relato da professora da instituição especializada o trabalho é sucessivamente que difere o desenvolvimento na escolarização, o relato é destacado no ensino para a educação inclusiva, levando em consideração o meio social, a cultura, as relações entre os indivíduos, as contribuições do conceito de compensação para com a dificuldade, que considera o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento Vigotski (1997).

Questionamos as habilidades mais perceptíveis desse aluno às professoras da escola comum e a da instituição especializada, que respondeu: “É difícil falar por que ele ainda não tem a habilidade da fala, ele não se comunica bem, não escreve, a gente está realizando um trabalho de socialização com ele” (PEC). Já a professora da Instituição Especializada disse que: “Depende do aluno, às vezes um tem mais habilidade motora em coordenação motora grossa, outra fina, o aluno com TEA tem bastante habilidade, a dificuldade dele é o foco, é manter a atenção durante as atividades” (PIE).

Identificamos nas falas das professoras, pontos que se comungam e outros que se

distanciam, o que é preocupante, pois conforme Vigostki (2002), as ações mediadoras do professor têm que ser constantes para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desafiando o aluno com TEA para que ocorra a formação de conceitos.

A partir do questionamento feito à gestora da escola comum (GEC), se o aluno apresentava resistência a alguma situação na escola, foi relatado que “Sim, em ficar na escola, uma movimentação que foge da sua rotina”. O relato vem contra ao que a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) estabelece ao destacar que autistas tenham os mesmos direitos de pessoas com outras deficiências, e ainda defende que todos possam frequentar escolas do ensino comum e aprender. No entanto, são poucas as crianças que ficam livremente na escola, especialmente pelo formato apresentado, que em muitas situações está aquém as informações que tem em diferentes meios de comunicação.

Importante considerar que a inclusão escolar para alunos com TEA não é apenas um desafio o professor, mas para toda a equipe escolar e equipe da rede de ensino. Trabalho pedagógico para obter êxito precisa do envolvimento de todos, ou raramente uma criança gostar de ficar na escola.

Os alunos com TEA têm gestos e atitudes diferentes incluí-los dá trabalho. Todos os educadores e toda equipe escolar tem que entender o aluno com TEA, compreender que os mesmos processam as informações de maneiras diferentes; têm resistência a mudanças; podem ser mais sensíveis ao barulho que acontece no ambiente escolar.

Em outra indagação à gestora da escola comum (GEC), em como o aluno com TEA se comporta nos espaços além da sala de aula e se ocorre evasão, ele respondeu: “É complicado ele não tem um relacionamento com as outras crianças e tem um comportamento muito difícil” (GEC), “Eles não evadem porque eles são pequenos e os pais acabam trazendo. Eles não têm muito o querer são pequenos ainda, por isso que não evadem” (GEC). Em seus argumentos aparece o receio com relação à adaptação deles na escola e a preocupação em não proporcionar a convivência com outros alunos. Mas isso não ocorre apenas com alunos com TEA, muitos outros alunos ao serem deixados pelos pais na escola, apresentam características semelhantes.

Na resistência em alguma situação na escola sobre o aluno com Transtorno do Espectro Autista, a coordenadora da escola comum (CEC), relata que:

Depende de cada nível do TEA como já disse, então tem criança por exemplo

quando tem alguma comemoração, as vezes na hora do recreio, se tem uma música mais alta, barulho na quadra. Nós temos, que não deu claramente Beatriz, seria mais uma, no final que apareceu mais que seria uma autista, que ela está com características autista, até da professora cantar a música ela coloca as mãos nos ouvidos e grita do nada (CEC).

Apresentamos o relato da coordenadora da instituição especializada sobre a resistência desse aluno na instituição:

Na verdade, as alterações comportamentais do aluno da pesquisa, é muito baseada em negativas, quando é proposto uma atividade que ele não quer, a forma de expressão dele é alterando o comportamento, mas isso também nesse aluno é cíclico, que uma das características do autista é ele ter esse movimento que ora eu aceito e ora eu não aceito, não tem esse padrão de aceitar (CIE).

Essas duas argumentações nos remetem ao DSM-5 que esclarece acerca dos TEA: “Os sintomas desses transtornos representam um contínuo único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (APA, 2013, p. 42). As coordenadoras alertam sobre comportamentos comunicativos e interacionais distintos em crianças com o mesmo transtorno, ou seja, é importante que o professor se aproxime dos alunos com TEA, para conhecê-los melhor e assim, saber intervir ou propor atividades que eles façam, buscando conhecer suas habilidades.

Continuando com os nossos questionamentos com relato da MÃE, em quais as dificuldades que já tinham passado na escola e na instituição especializada, além dela relatar o desfalde, a situação de problemas com diarreia, falar muito bem sobre a Instituição Especializada, ela fala sobre o que difere a escola comum da instituição especializada.

Olha, a escola comum é responsável pela parte pedagógica da alfabetização. O aluno com TEA, ele é um grau moderado pra severo, a maioria das vezes ele é mais severo, se colocar a letra A aqui e falar “que letra que é essa? A de Aluno com TEA. É viciado em balas, se você der duas balas para ele e uma caixa de bombom, ele vai optar pela bala. Aí eu peguei, eu escrevi, eu mesmo, pontilhei o A e o L, e falei assim, olha a bala, comprei aquelas balas de caramelo bem chamativo, olha a bala, dava, eu falava assim “não, vai escrever primeiro”. Ele fez desse jeito “não, pode fazer direito, faz para você ganhar a bala”. Quando não gosta de jeito nenhum faz uma cara feia e foi que escreveu em troca da bala. A instituição especializada visa a parte da terapia, na verdade é uma extensão da escola, e uma extensão de casa, e o certo é trabalhar em corrente, todo mundo junto. Só que, infelizmente. Esta interligado, em casa, escola o AMA, aí o AMA, o AMA ensina, não que lá não ensina, as crianças lá fazem artesanato, as crianças fazem, terapias... eu dei o exemplo do artesanato, que visa, o quê, a parte motora, que teria que ser aprendido na escola, as crianças fazem, como posso dizer, no AMA na verdade são terapias,

atividades de rotina diária, mas, um exemplo, as crianças mais velhas participam de um projeto que elas têm que dar troco, como que uma criança dá troco se não sabe somar? Se não sabe, por isso que está interligado (MÃE).

A mãe evidencia a qualidade da instituição especializada, e a necessidade da escola comum para o filho. Fala sobre situações interessantes que ocorrem na instituição especializada e as questões pedagógicas da escola comum. Compreendemos que ela entende que o filho precisa das duas instituições educacionais.

Pode existir uma descrença dos profissionais da escola comum na possibilidade dos alunos com TEA desenvolver suas funções psicológicas superiores, ou seja, aprender, mas o desafio é de todos, e quando o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento é realizado com compromisso, independe do local que ele está, ele aprende e desenvolve suas funções psicológicas superiores.

4.2 Processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA.

Os espaços educacionais onde o aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA) realiza suas atividades, em algumas situações apresentam fatores limitantes à sua sociabilização, o que faz com que ele tenha dependência de outra pessoa, podendo ocasionar, em muitos casos, a falta ou diminuição de sua capacidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades.

A imitação realizada pelos alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento no processo de aprendizagem pode ser um dos pré-requisitos para o aprendizado. Outro fator relevante é a aprendizagem do aluno de saber se colocar no lugar de outro, de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro, sempre partindo das suas habilidades para conseguir atingir suas potencialidades.

Neste estudo de caso, com a opinião dos professores da escola comum e da instituição especializadas sobre as habilidades mais perceptíveis do aluno com TEA e suas potencialidades, verificamos que para o PEC “[...] esse aluno tem dificuldade de estabelecer relações espaciais ou de entender qualquer um dos conceitos, sendo incapaz de usar estes pontos fortes por causa das limitações organizacionais e de comunicação”. Em pesquisa sobre um aluno com TEA, Aporta e Lacerda (2018) identificaram problemas semelhantes no participante da pesquisa:

[...] mesmo sem conhecer bem o aluno, ela [a professora] estava perpassada por uma imagem dele como alguém que teria dificuldades para aprender. Tal conclusão foi concebida a partir de aspectos físicos/biológicos do aluno, caracterizado com deficiência em comparação aos demais que têm características diferentes ou, ainda, pautadas pelo laudo médico (APORTA; LACERDA, 2018, p. 49).

Quando analisamos o relato da Professora da Instituição Especializada, esse olhar é diferente quando a ênfase é na habilidade desse aluno, pois ela afirma que atua para compreendê-lo. Disse ainda que trabalha para que ele veja o mundo com seu olhar específico. Dessa forma, usa essa perspectiva para ensiná-lo inserindo-o na cultura de forma o mais independente possível. Orrú (2010, p. 09) afirma que “[...] o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo” (ORRÚ, 2010, p. 09).

Entendemos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos está vinculado à práxis docente, ao se considerar o momento em que o professor cumpre o papel de mediador desse processo. Nesse processo a “[...] mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento [...]” (ORRÚ, 2010, p. 09).

Ao fazer referências às potencialidades do aluno com TEA, a professora da escola comum relata o tipo de trabalho pedagógico que realiza com o aluno e suas dificuldades de aprendizagem quando o trabalho é com letras e números.

Estou fazendo um trabalho com jogos e dinâmicas, percebi que algumas atividades de sequenciamento de cores ele consegue realizar, então assim percebo que algumas cores ele consegue identificar já a questão de números e letras ele não consegue, não reconhece, não identifica nada (PEC).

Dessa forma é possível afirmar que as ações da Professora da Escola Comum não vão além do que ele já consegue fazer, ou seja, não desafia o aluno para ele ir além do que já sabe, impossibilitando chegar às suas potencialidades. Já a Professora da Instituição Especializada acredita que ele tem potencialidades incisiva “Sim, ele tem potencialidades”. Verificamos nas duas respostas que o processo de ensino e aprendizagem desse aluno deve contemplar uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, com cotidiano e formação de conceitos, destacando a importância do papel da ação mediadora que o professor desempenha no ensino.

No sentido de pensar em todo o processo de ensino e aprendizagem para fornecer meios para criar condições a esses alunos PAEE, em especial ao aluno com TEA, sujeito desta pesquisa, questionamos a professora da escola comum (PEC) e a professora da instituição especializada (PIE) sobre a teoria que se baseava para preparar seu planejamento de aula,:

considerando o aluno com TEA., no que ela respondeu: “Eu fiz algumas pesquisas para ver o que seria melhor para o aluno com TEA, mas não tenho nada concreto, fui criando alguns jogos que desenvolvo na outra instituição que trabalho no período da manhã e fui trazendo para ver qual daria certo com o aluno com TEA” (PEC).

O material didático, conforme relato da PEC, foi para realizar adaptações, pois o aluno com TEA não desenvolve as atividades que são planejadas para todos os alunos da sala de aula. A metodologia é com jogos, e aulas dinâmicas, verificando que o aluno com TEA tem melhorado com os jogos, dentre eles os de caráter lúdico cooperativo. É uma medida que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social deles. Esse material é considerado relevante, pois estimula aspectos afetivos proporcionando ganhos em habilidades sociais.

No processo de aprendizagem pela abordagem de Vigotsky (1997) isso acontece aos poucos, pois a criança vai aprender brincando, por meio da ludicidade, em que o professor será o mediador deste processo. O planejamento é feito com auxílio da equipe da Instituição.

Vigotski afirma que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”. Por isso, o conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado ao professor.

O processo de avaliação da aprendizagem é contínuo, com observação, evoluindo a sua necessidade, participação nas atividades envolvendo toda sala, mas ele não participa. Para a PEC é indispensável expor que o aluno com TEA necessita de um ensino em que possa aprender e ao mesmo tempo colaborar com os seus pares. Isto é essencial para que aprenda junto com os seus colegas e faça trocas de experiências.

Ao ser questionada sobre o relacionamento do aluno com TEA com os seus amigos de sala de aula, da escola comum, a PEC falou sobre o carinho que os alunos da sala têm com ele e complementou: “[...] já perceberam que às vezes ele tem necessidade de sair um pouco mais da sala, quando ele fica agitado, eles entendem e não ficam questionando por que ele fica saindo mais do que eles, o aluno com TEA chega e eles o abraçam e beijam” (PEC).

A Professora da Instituição Especializada tem outra compreensão: “São bem distantes no relacionamento entre eles, querem brincar cada um no seu canto. Temos que intermediar o tempo todo, os jogos e brincadeiras, se for por vontade própria eles não interagem, inclusive comigo”. Entendemos que esse comportamento é normal, pois ele está em um espaço com outras crianças que também têm TEA.

Compreendemos que tais falas nos levam a uma reflexão: Em que espaço esse aluno com TEA pode ter maior desenvolvimento em um que ele busca se isolar ou no local que é

desafiado, que tem demonstração de atenção com ele?

Quando pensamos em um trabalho padronizado, optamos pela instituição especializada, que é uniforme, todos “gostam” de fazer a mesma coisa, mas quando pensamos no desenvolvimento desse aluno, pensamos que o mesmo precisa interagir com o diferente, pois a realidade que ele vive é diferente, as pessoas que ele mantém e manterá contato são diferentes.

Um ensino mais focado nas especificações de um aluno com TEA parte de um trabalho sistematizado e com envolvimento de todos das instituições. Os professores precisam de uma formação consistente sobre TEA, para que possam compreender como planejar suas aulas, especialmente sobre como elaborar um planejamento colaborativo.

Outra afirmação importante foi sobre a elaboração de planos de aulas na Instituição Especializada. Conforme a Professora da Instituição Especializada suas atividades são planejadas no ABA¹² ou no PECS ela considera que atividades com imagem para as adaptações são extremamente necessárias. Assim, sua metodologia utilizada é o instrumento ABA e o PECS. São utilizados materiais concretos gradativamente no processo de aprendizagem, às vezes não há resultado imediato.

Para Leite, Laura e Martins (2013 *apud* APORTA; LACERDA, 2018, p. 46): “[...] as autoras defendem que é necessário o desenvolvimento de um plano de ensino que contemple as especificidades dos alunos, respeite as diferenças acadêmicas e seus ritmos de aprendizagem”. Está explicitada a necessidade da elaboração, execução e avaliação de um planejamento, tanto na escola comum quanto na instituição especializada.

Quanto à questão de permanência dos alunos com TEA na escola, a Gestora da Escola Comum disse que os alunos com TEA não evadem porque eles são pequenos e os pais acabam trazendo eles para a escola, afirmando que “eles não têm o querer”. Importante considerar essa fala, porque se a aula não está interessante, não desafia o aluno com ou sem TEA, ele não se interessará, e se tivesse escolha ele não viria para a aula.

Considerando a falta de motivação do aluno de ir para a escola comum ou instituição especializada é que abrimos a discussão sobre a prática docente por todos da escola. Pimenta (1999) argumenta que a prática docente depende de uma discussão em grupo e de maneira colaborativa entre o todo do espaço educacional cabendo à parte da equipe gestora a entender melhor as dificuldades de ensino, levando contribuições para a (re)construção de saberes

¹² Análise Aplicada do Comportamento (MELLO, 2007, p. 36).

escolares com os mesmos, por outro lado, sensibilizar o professor para a necessidade de sua formação perante esses alunos com TEA.

Conforme o relato da coordenadora da escola comum conforme o aluno com TEA se comporta nos espaços da educacional, foi relatado:

Então os nossos casos agora não estão tão graves, nós tínhamos um que não dava e foi transferido, agora os casos que nós temos chegou o nível social está bem, transita pelo recreio, anda no pátio da escola, anda nas salas, não se manifesta irritado ao encontrar alguém desconhecido que temos visitantes, mães que entram, até que está tranquilo a adaptação deles agora (CEC).

Várias são as contribuições que o ambiente escolar propicia aos alunos com TEA e às demais crianças, contato social, o desenvolvimento e a aprendizagem não só da criança com TEA como das demais crianças na medida em que possibilita a convivência com a diferença, com a diversidade. Para Vigotsky (1997), a criança com deficiência ou limitações para aprendizagem não é incapaz de desenvolver-se; mas que se desenvolver de outra maneira.

Ao ser questionado se os alunos com TEA evadem, o CEC disse “Os nossos não aconteceu, aconteceu de transferência por motivo de mudança, mas parar de frequentar a escola não, mesmo que eles vão para APAE um período eles frequentam as escolas normais regulares”.

A frequência na APAE dos alunos com TEA ocorre no contra turno, que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado não dentro da escola comum, mas sim nas dependências da APAE.

Percebemos que houve uma discrepância entre o GEC e CEC ambos foram questionados sobre as mesmas perguntas, responderem com alguns enfoques diferentes.

Na indagação se os familiares são presentes na escola comum, a CEC relata: “São mais que os outros, as mães têm uma preocupação, como está o filho. Por que sabem que os filhos são especiais”. Ter um filho com TEA demanda desafios para os pais, em função dos *deficits* sociais, dos comportamentos persistentes e dos problemas de comunicação. Os desenvolvimentos da criança dependem também da capacidade de resposta de seus principais cuidadores às suas necessidades (LIM; CHONG, 2017).

No relato da coordenadora da instituição especializada sobre a evasão dos alunos, ela fez uma justificativa sobre o encaminhamento dado a essa questão, especialmente se baseando nos direitos da criança:

Muito pouco, porque perde a vaga. Assim, a instituição ela não tem fins lucrativos, ela é mantida com a verba dos atendidos, repassam através dos convênios com as prefeituras, então se a criança desiste, se a família desiste da vaga, se não quer o tratamento, comunicamos o município que certamente vai entrar com medidas de proteção com a criança, se realmente a criança precisa do atendimento, porque ela se evadiu? Então a família é responsável por isso. Então, não temos este caso (CIE).

Sem dúvida, deixar a vaga na Instituição não é interessante para ninguém, pois o aluno com TEA não adquire conhecimentos apenas com os professores, mas é importante que ele se mantenha nas instituições educacionais, para que o ensino de ambas contribua para seu desenvolvimento.

Quanto aos relatos da mãe sobre a aprendizagem do filho nos dois espaços educacionais, a escola comum e a instituição especializada, ela mostra as conquistas do filho, de forma emocionada, por considerar que seu filho teve avanços, pois o que poderia ser simples, para ela foi de grande aprendizagem.

O meu objetivo é meu filho ir para uma escola regular, claro, e a alfabetização é a parte pedagógica, porém, eu busco absorver outras coisas, como a sociabilização, ele saber respeitar regras. De potencial é aos poucos, porque, vamos dizer, quando ele está numa fase boa, o ano passado, ficava mais na sala de aula, respeitava os horários, horas de intervalo, respeitava regras, respeitava fila, porém com, é, essa mudança de ano, ele adquiriu férias, parece que a criança esquece, tanto é que no AMA, ele não tira férias no AMA. É uma rotina, na escola o que acontece, ele está numa fase, da última vez ele ficou na escola até onze horas, fiquei super feliz, ficava até as nove, dava uma crise, aprendeu que ao dar uma crise a mãe ou o pai vai lá, então não dava crise na verdade, fazia birra, sabia das birras, disse “ele pode morrer de dar birra aqui e eu não vou vir”, aprendeu a não fazer, não gosta de estudar de manhã, não tem essa opção, aliás, o município não dá essa opção, né, porque a tarde ele fluí melhor, de manhã devido a medicação sente muito sono, então, vamos se dizer, o meu objetivo principal hoje é a sociabilização com as crianças, cumprir as regras, saber esperar, saber o que é tempo e absorver essas coisas. Vale ressaltar que uma coisa vantajosa que estou vendo na escola municipal, que os profissionais estão preparando as crianças para um amigo especial, coisas que antigamente não tinha hoje as crianças tem um cuidado com ele, assim “oi” “nossa, que bom que você veio”. Hoje ele sai da sala e as crianças entendem que ele está saindo e que não consegue ficar confinado ali por muito tempo. Tenho que parabenizar os profissionais em relação a isso, da preparação das crianças para um amigo diferente, sabemos que tem crianças que não entende, e hoje isso está uma vantagem (MÃE).

A mãe fez alguns comentários sobre as habilidades do filho, quando questionada sobre as questões escolares, mesmo afirmando que ele não tem interesse pela parte pedagógica: reforçando que de forma nenhuma.

Olha a aprendizagem do meu filho..., você está perguntando da parte pedagógica? Ele tem um entendimento muito bom, porém, ele não exterioriza isso, não é

conveniente para ele exteriorizar, vamos dizer, mas sabe cores, sabe números, sabe reproduzir do jeito dele uma história. Então, entende todos os comandos, a primeira vez que vi que ele sabia tudo, entendia tudo foi, tinha uns quatro anos e dois meses, passou, era um pouco mais tarde que isso, passou uma borboleta na frente dele ele falou 'aí que susto', nunca tinha falado uma frase inteira 'aí que susto', então aquilo foi uma felicidade, porque o susto não é uma palavra de rotina, susto é uma palavra que expressa sentimento, o que sentiu, assim, por ter falado uma frase inteira do que estava sentindo, essa frase pra mim significou muito, a palavra pra mim significou (MÃE).

Quanto às potencialidades do filho, ela deixa claro que ele tem habilidades, inclusive ao afirmar que ele acha o desenho que quer, ou seja, tem capacidade de utilizar o celular, além de ter a compreensão que pode pular os anúncios. Fica claro que o que lhe interessa ele dá mais atenção. Podemos questionar sobre o tipo de atividades são proporcionadas a esse aluno, porque em diferentes momentos ele se desliga de todos, sem interesse pelo que está sendo ensinado.

Ele não gosta de Computador, já tentei, tem os aplicativos específicos para os autistas, tem o chamado ábaco, tem umas coisas específicas, não gosta, só gosta de musical. Ele faz assim, tem umas musiquinhas educativas tudo, mas ele, olha que engraçado, agora pedi para pegar o lápis, manda ele pegar tal coisa, sei que ele sabe pegar o lápis, que tem coordenação motora, tem isso, agora está no celular, pergunta assim 'Filho, vem aqui, deixa e mamãe te ensinar a mexer no youtube', não, ele vai lá e eu não sei como acha o desenho que quer, e quando não acha vem falar para mim, tipo 'os sete carneirinhos', E pula anúncio, mas é assim, o que convém, o que interessa (MÃE).

A apresentação de forma descritiva sobre o desenvolvimento desse caso específico, com observação de vários aspectos referentes ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com TEA em dois espaços educacionais na perspectiva dos professores, equipe gestora e a mãe do aluno com TEA, foi para compreender suas habilidades e potencialidades na escolarização, sustentando nos estudos vigotskianos e de estudiosos da área.

Apenas assim a escolarização irá operar em direção à promoção de rupturas e saltos qualitativos no sistema psíquico, o que significa elementares em funções psíquicas superiores! Promoverá o desenvolvimento de comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2015, p. 33).

Portanto, muitos foram os questionamentos aqui propostos, sustentados na certeza de que ensino, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados com a forma da aprendizagem que se constitui na mediação entre os espaços educacionais e o

desenvolvimento dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, buscando analisar se o trabalho pedagógico está proporcionando o desenvolvimento humano.

Com os resultados obtidos até aqui conseguimos compreender aspectos importantes sobre o TEA, mas não é suficiente, pois as especificidades sobre o trabalho colaborativo são importantes para compreendermos os entrelaçamentos ocorridos entre família, equipe educacional da escola comum e da instituição especializada.

4.3 Trabalho colaborativo: família e equipes educacionais

O debate sobre trabalho colaborativo tem sido ampliado por pesquisadores e professores de diferentes áreas de atuação. Na Educação Especial não é diferente, especialmente quando se trata de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, em especial, alunos com TEA. O envolvimento entre a família, equipe escolar e equipe da instituição especializada tende a ser ampliado se considerarmos que “[...] a falta de comunicação entre esses profissionais parece constituir-se numa das grandes barreiras, não apenas ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, como também à atuação pedagógica colaborativa entre tais professores” (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019, p. 16) e, acrescentamos, envolvendo a família, que tem um papel essencial no processo de desenvolvimento do aluno com TEA.

Para que ocorra a colaboração, compreendemos ser necessário que os familiares dos alunos com TEA estejam presentes na escola comum e na instituição especializada, como afirmado pelo(a) gestor(a) (GEC) e o(a) coordenador(a) da escola comum (CEC), conforme apêndices A e B: “São presentes” (GEC). “São mais que os outros, as mães têm uma preocupação em como está o filho. Por que sabem que os filhos são especiais” (CEC).

Já o (a) Coordenador (a) da Instituição Especializada, além de afirmar a presença da mãe do aluno na escola ele (a) faz uma interessante explanação, indo além da questão, mostrando o trabalho da equipe naquela instituição:

Nós temos um problema de atendimento com as famílias. Temos psicóloga responsável, na verdade, psicóloga e assistente social são responsáveis por essas famílias porém, é com horário já estabelecido, então elas já têm grupo de orientação, tem atendimento individual, tem visita domiciliar, tem oficinas que ensinam materiais a trabalhar com essa criança em casa e caso isso ainda seja pouco, então vamos tirar a criança do atendimento por aquele período que a psicóloga, de repente, “olha ele está com problema de comportamento”, então a psicóloga não vai atender

hoje, vai sentar com a mãe para falar, conversar com essa mãe, aí atende esta mãe. Caso seja um episódio que a criança apresentou em casa e que conseguimos resolver, com minha formação e contato direto com as crianças, estou direto ali, faço lá e faço aqui para não perder este vínculo, eu preciso falar com a criança. No caso do diretor ela está para dirigir a escola, e conta pra pagar, pra receber, uniforme do aluno, se chegou e se não chegou, a construção do prédio, reforma do prédio, admissão, demissão do funcionário, a criança nova que vai entrar, lista de avaliação, são preocupações que a gente têm sim, só que nós não pode priorizar, falar que tudo isso é mais importante do que eu saber se o menino está com diarreia ou não, se o menino estereotipando demais, ou, se está batendo a cabeça ou não, ou, até se ele já conseguiu solicitar a água falando, pegando a caneca e mostrando para o professor, isso não tem preço. Falamos que é muito importante sabermos, e quando algum deles altera, estou aqui, opa, tal fulano, escutamos choro ou grito, eu ou a diretora corremos lá para fazer a intervenção, professora, precisa de alguma coisa, precisa de alguma ajuda? Não, está tudo no controle. Então, está bom, mesmo assim ficamos observando qual é a crise, olha faltou uma professora hoje, por exemplo, teve que sair, ir ao médico, então vou lá, sento do lado dela, ajudo, está tudo bem? Ah! Precisa levar no banheiro? Vamos levar, vamos trocar. Ah, qual é atividade? A professora planejou o que hoje? Vamos supor, vamos fazer amarelinha, vamos lá para amarelinha, vamos pegar a criança e vamos juntos. Assim, não tem essa questão de hierarquia e de cargo na hora de trabalhar com a criança, não têm isso, quem têm isso são os adultos, então vamos fazer. E da mesma forma que estamos lá para fazer, também temos exigências, por exemplo, plano de trabalho, um plano terapêutico individual, é a equipe técnica que atende a criança, essa criança da pesquisa assim como todos os outros, a cada seis meses a equipe técnica faz um plano de trabalho individualizado. A equipe técnica vai ser a psicóloga, a fonoaudióloga, fisioterapeuta ocupacional, a enfermeira, a assistente social e o educador físico, e tem o médico também na instituição, ele atende toda a sexta-feira, como temos a enfermeira, então a gente vai fazendo este controle de quem precisa ou quem passou pelo médico e o médico quer ver daqui a três ou quatro meses, a mãe já vai e agenda a criança para aquele período. O médico, pede retorno e encaixa, vê o caso que está precisando para encaixar (CIE).

Mas isso não pode ser só em momentos que os professores sentem necessidade, por alguma razão específica, como afirma a professora da escola comum (PEC): “Nos dias que precisei, chamei a mãe e ela compareceu”. Situação pior ocorre com a professora da instituição especializada (PIE): “O professor não tem contato com a família, quem tem é a psicóloga familiar que tem horário marcado, caso aconteça alguma emergência, quem atende é a diretora e psicopedagoga”.

A mãe do aluno com TEA encerra sua fala dizendo: “Tenho que parabenizar os profissionais em relação a isso, da preparação das crianças para um amigo diferente, sabemos que tem crianças que não entende, e hoje isso é uma vantagem” (Mãe). Isso demonstra a importância de dar voz aos familiares, ou seja, uma aproximação entre família, equipe da escola comum e equipe da instituição especializada.

Mas esse trabalho colaborativo precisa ser contínuo, com a participação de todos os envolvidos Vigotski (1989) vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de

forma conjunta, oferecem enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

Houve quase unanimidade dos entrevistados da gestão e coordenação quanto frequência do aluno com TEA nas duas instituições. Isso demonstra que a inclusão escolar não é um tema irrelevante, que tem conquistado espaços em instituições especializadas e em escola comum. Importante destacar a fala do (a) coordenador (a) da instituição especializada:

Sim, é muito importante. Inclusive aqui na Instituição protegemos o direito da criança, só fica na instituição a criança que vai para escola no contra turno na escola regular. Na verdade, a Instituição é para o contra turno. Porque sabemos que umas das dificuldades do Autista é a socialização, como vamos falar para a criança socializar sendo que ele só fica dentro de casa, e a mãe abandonou a escola regular porque a escola ligou 10 vezes na primeira semana que ele ficou na escola. Ah, a professora ligou 10 vezes? Ótimo, mãe, então você vai voltar com essa criança na próxima semana, ele precisa ficar na escola, ele só está testando. Porque em casa estava tudo bom, gostoso, vendo televisão, ar-condicionado, no sofá na hora que ele queria, e de repente ele sai para fazer atividade e ele não quer, atividade cognitiva exige muito e é bom que exija, porque eles tentam devolver também para nós (PIE).

Já na fala do (a) coordenador (a) da escola comum observamos uma insegurança na resposta, acompanhada por uma justificativa, que é constante entre os professores e coordenadores de escolas comuns, de que existe dificuldades para que o aluno PAEE seja “atendido” nas escolas, conforme segue:

É importante até que sim, mas não é segredo também que nossas escolas tivessem um respaldo maior ou melhor seria uma coisa mais justa, visando que eles tem um direito a isso, para vir e muitas vezes ficar tão vago como eles ficam, então na verdade o bom seria que eles ficassem aonde tem um desenvolvimento melhor que é APAE, tem psicóloga, terapeuta, aqui o que temos o cuidador que não vem tão preparado a professora que tenta dar o máximo de atenção mas tem 20 e poucos para cuidar, a coordenadora que tem todas as crianças com defasagem de alfabetização para tentar dar um apoio, obrigação e dever, no fundo afinal de tudo esses fica a desejar .

Com o aluno com TEA na escola comum e na escola especializada, contando com o apoio da família é possível um trabalho com envolvimento colaborativo, mas isso não tem sido feito, como podemos verificar nas respostas dos entrevistados, especialmente da PEC e da PIE (APÊNDICE D e E): “Não, não sei o que eles trabalham, sei o que a mãe me falou” (PEC); “Não temos trabalho colaborativo com a escola, temos o AEE que faz a ligação com a escola e vice-versa, quando é pedido orientação é a diretora que orienta. No caso o aluno com TEA, não temos nenhum conhecimento porque é de outro município” (PIE).

Quando as professoras foram questionadas sobre a importância do trabalho realizado pela escola comum/instituição especializada para o desenvolvimento do (a) aluno (a) em estudo, a professora da Escola Comum disse: “Com certeza” e a professora da Instituição Especializada afirmou “Muito, tem que estar nos dois”. Os professores reconhecem a importância do atendimento do aluno com TEA na escola comum e na instituição especializada, mas não se verifica um empenho na busca de alternativas para reduzir distâncias, o que não é difícil, se considerarmos o avanço da tecnologia.

O trabalho colaborativo poderá possibilitar o entrelaçamento de ações que gerar ganho para o aluno. A educação ao se aproximar da família do aluno com TEA, conhecendo-o melhor poderá propor adaptações didáticas assim como buscar diferentes estratégias pedagógicas. Dessa forma compreendemos que “O ensino colaborativo é especialmente uma forma de apoio para a escolarização de todos os alunos” (BRAUN; MARIN, 2016, p. 212).

Compreendemos que trabalho colaborativo realizado pela família, equipe escolar e equipe da instituição especializada trará bons resultados no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento para o aluno com TEA, pois eles se apoiando trarão mais segurança e facilidades para que o aluno com TEA desenvolva suas habilidades e atinja suas potencialidades.

Com a realização desta pesquisa, questões e dúvidas nos vêm com maior frequência, nos deixando refletir em como ampliar nossos estudos sobre o TEA. Uma certeza nos fica, esse tema precisa de mais estudos e pesquisas, por ser novo nas escolas, por ter sido pouco explorado nos grupos de estudos e pesquisas das universidades, porque as famílias dos alunos com TEA ainda não conseguem priorizar a presença dos alunos nas escolas comuns.

Dessa forma, compreendemos que a união fará a força para uma luta em prol dos alunos PAEE, de forma geral, sem priorizar uma deficiência, transtorno ou síndrome em detrimento de outra. A luta é de toda equipe educacional e familiares, com o olhar atento dos participantes de grupos de estudos e pesquisas das universidades.

Considerações Finais

É um equívoco pretender depurar a psicologia de Vigotsky de sua base marxista. Ao invés de buscar autores que interpretam Vigotsky procurando distanciá-lo de Marx, devemos procurar compreender o que da obra deste fundamenta a obra daquele (DUARTE, 1995, p. 24)

Tendo como objetivo compreender o processo de evolução do TEA, por meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos sobre o tema. Com os resultados obtidos nesta pesquisa, pode-se indicar que trabalho colaborativo possibilita a organização de um ensino mais eficiente.

O modo de construção da vida material, ressaltar algumas ideias que influenciaram Vigotsky: o modo da vida material condiciona à vida social, política e espiritual do homem. O homem é compreendido como um ser histórico que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. O processo é visto (transformação da natureza) como sendo o processo beneficiados nessas relações homem/mundo. A sociedade humana é vista em sua constante transformação, num sistema dinâmico e discordante. Vale destacar seus manuscritos da Defectologia uma preocupação com a educação dos deficientes, em especial, os alunos com Transtorno do Espectro Autista, com tentativa de compreender os processos mentais e estabelecer programas de atendimento.

Vale ressaltar que os processos humanos originados nas relações sociais e compreendidos em suas especialidades histórico-cultural, o entendido que o homem significa o mundo e a si próprio e não a forma imediata, mas por meio da experiência social, a compreensão da realidade e dos modos de agir tendo como pressuposto a mediação do outro, os signos e os instrumentos, que indivíduo, atuam na transformação da realidade física e social.

Elencada na compreensão de vivência de mundo desse aluno com TEA, propusemos na pesquisa, verificar a concepção dos professores da Escola Comum e da Instituição Especializada, diretor da Escola Comum, coordenador da Escola Comum e da Instituição Especializada e a mãe, para compreender como se dá o ensino para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TEA nos dois espaços educacionais.

Ao nos aproximarmos da equipe educacional da Escola Comum, constatamos que o

aluno com TEA frequenta as aulas duas vezes na semana, tem cuidador (estagiário), participa da Instituição Especializada três vezes na semana (observando que o horário é o mesmo da escola comum) e os pais são presentes.

Esses aspectos nos mostram que os direitos educacionais dos alunos com TEA têm sido garantidos nessa Escola Comum, lhe oportunizando o acesso à educação escolar em situação de igualdade, visto que a equipe escolar observa a legislação brasileira. Mesmo com esse atendimento à legislação, faz-se necessário que os sistemas educacionais busquem implementar o que a lei prevê e assim busquem atender as necessidades do PAEE, neste caso em específico, dos alunos com TEA.

A partir do relato da equipe educacional da escola comum verificamos que aluno apresenta a falta de comunicação, com ausência total da linguagem verbal, não interagindo nas atividades propostas pela professora. Importante justificar que a interação com os alunos sem deficiência ocorre, mas com limitação por parte dele; já os alunos sem deficiência se mostram com interação com o aluno com TEA. Sem dúvida, consideramos essas atitudes dos colegas um avanço, pois uma das justificativas para não receber o aluno com TEA na escola comum, é a relação com os outros alunos.

Independentemente da criança se mostrar com uma dificuldade na área da comunicação, que o *deficit* na área comunicativa pode ocasionar problemas no âmbito da interação social. Isso sinaliza que a comunicação relaciona-se com a interação e embasados nos pressupostos de Vigotski, a linguagem não só interfere nas relações sociais, mas também atinge potencialmente todas as qualidades humanas. Partindo da indagação da equipe educacional da instituição especializada, o aluno com TEA não se comunica, tem difícil interação social. Importante frisar que os alunos de TEA, mesmo com a professora, se mostram com irritabilidade ao realizarem algumas atividades propostas.

Enfatizamos que o aluno com TEA é acolhido pelas crianças sem deficiência na escola comum; de isso mostra a interação social no espaço educacional as colocações de Vigotski a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica tratando de um processo por meio do qual as crianças acessam a vida intelectual daqueles ao seu redor, isso não seria problema para um aluno com deficiência, ou seja, não se constituiria em si um impedimento para o seu desenvolvimento. O que pode constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de se lidar com a situação, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o seu próprio crescimento.

Diante das questões de estudo propostas para a pesquisa, evidenciamos a necessidade

de a Escola Comum partindo de uma ação colaborativa entre toda equipe escolar, envolvendo professor, coordenador gestor para um planejamento para esse aluno com TEA e os demais para um desenvolvimento do ensino e aprendizagem, destacamos que a falta de entendimento do aluno com TEA é uma situação que prejudica seu desenvolvimento.

No decorrer da pesquisa nas duas instituições não identificamos um trabalho pedagógico eficaz para que se descobrissem as habilidades do aluno com TEA. O que fica evidente, a partir das contribuições teóricas, é que ao trabalhar as habilidades desse aluno, ele poderia desenvolver suas funções psicológicas superiores e, assim, realizar as atividades propostas com maior êxito. O aluno com ou sem TEA precisa ser desafiado, precisa se sentir parte do ambiente que frequenta, assim terá grandes possibilidades de atingir suas potencialidades.

Um dos dificultadores para o desenvolvimento desse aluno é que as equipes da escola comum e da instituição especializada não realizam um trabalho colaborativo, mesmo com o apoio da mãe, que poderia fazer uma interligação entre as duas instituições, considerando que não se situam no mesmo município. Quando o trabalho colaborativo é realizado com objetivos afins, o beneficiário maior é o aluno, pois eles estarão sendo propondo trabalhos complementares, e não separados.

A partir do trabalho colaborativo os professores poderiam identificar as atividades realizadas no decorrer das aulas, tanto na escola, quanto na instituição que o aluno com TEA demonstrava melhor e pior aproveitamento inserindo no planejamento mais atividades que despertasse sua atenção. Com esse diálogo de todas as partes, o aluno com TEA teria um maior respaldo para aprender e se desenvolver.

As considerações acima corroboraram o nosso pensamento e confirmaram o que analisamos nos artigos da Revista Educação Especial e na Revista Brasileira de Educação Especial, especialmente no que se referem às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, as habilidades e potencialidades de alunos com TEA, trabalho colaborativo, entre outros.

Importante que outros estudos sejam realizados, em diferentes locais e com diferentes participantes, demonstrando se o trabalho que está em realização em prol desses alunos é suficiente. É possível afirmar que ainda tem muitas lacunas a serem preenchidas com pesquisas sobre o TEA.

Concluimos que o trabalho colaborativo com o envolvimento da escola especial, escola comum e família amplia as possibilidades de ter um aluno com TEA com melhor desenvolvimento, pois assim ele não estará relegado ao abandono no próprio espaço escolar,

por professores que desconhecem suas habilidades e desrespeitam seus direitos a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.
- AINSCOW, Mel. **O que significa inclusão?** 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 14 jul. 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-V. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-V. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 24, n.1, jan.-mar., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/1413-6538-rbee-24-01-0045.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA - AMA. 2018. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/#>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n. 1, jan.- mar, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/08.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-Masso, Maria Cândida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; Omote, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Fundepe, 2008.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BOETTGER, Andréa Rizzo dos S.; LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLINI, Vera Lucia M. Fialho. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833>. Acesso em: 23 set. 2017.
- BRANDE, Andreia Carla; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 42, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/255>. Acesso em: 23 set. 2017

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, p. 39-40, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

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

BRASIL. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 17, Brasília, DF, 05 de outubro de 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 2, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Censo escolar de Educação Básica 2013**. Resumo técnico. Ministério da Educação INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 2, Brasília, DF, 07 de julho de 2015.

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

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; FORTES, Caroline Corrêa; BRIDI FILHO, César Augusto. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In:

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília-DF: MEC, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CALEFI GALLO, Giulia. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Brunna Stella da Silva; NASCIMENTO, Lilian Ferreira do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 677-690, set./dez. 2015.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gomes. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul/dez. 2007.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

CARTA, Judith J. *et al.* Code for instructional structure and student academic response: mainstream version (MS-CISSAR). Em LOGAN, K. R.; E. B. KEEFE. A comparison of instructional context, teacher behavior, and engage behavior for students with severe disabilities in general education and selfcontained elementary classrooms. **The Journal of the Association for Person with Severe Disabilities**, n. 22, pp. 16-27, 1997.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, pp.35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

Karla Tomaz Faria; Maria Cristina T. Veloz Teixeira; Luiz Renato Rodrigues Carreiro; Victor Amoroso; Cristiane Silvestre de Paula. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, abr. jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 26 jul. 2019.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (mediated learning experience theory). Disponível em **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n. 3, p. 365-384, set./dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a04.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan./mar 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

FELÍCIO, Viviane Cintra. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Faculdade de Ciências) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Viviane%20-%20Final.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. A mediação lúdica no espectro autista: uma possibilidade comunicativa e de intervenção psicopedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 41-58, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/168>. Acesso em: 05 dez. 2017.

FREITAS, Edinéia da Silva; ARAUJO, Doracina Aparecida Castro. Educação Especial: algumas considerações sobre inclusão escolar e deficiência visual. In. NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca; SABELLA, Natália Morato Mesquita; LIMA, Jéssica Mariane Rodrigues de. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Educação Especial**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24254>. Acesso em: 29 maio 2019.

GOMES, Cláudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n.1, p. 53-62, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2018.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. 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, set.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 233-252, abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0233.pdf>. Acesso em: 10 ago.

2017.

GOMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. São Paulo: Abacus gráfica, 2014.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. A educação do garoto selvagem de Aveyrone a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23725>. Acesso em: 12 set. 2017.

ITARD, Jean. Relatório I: da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000a.

ITARD, Jean. Relatório II: os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000b.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <http://affect.media.mit.edu/Rgrads/Articles/pdfs/Kanner-1943-OrigPaper.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

KEEFE, Elizabeth B.; MOORE, Verônica; DUFF, Frances. The four “Knows of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, v. 36, n. 5, p. 36-42, 2004.

KLIN, Ami; MERCADANTE, Marcos. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 28, supl., p. S1-S2, 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAMPREIA, Carolina. A regressão do desenvolvimento no autismo: pesquisa e questões conceituais. **Revista de Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10071>. Acesso em: 12 set. 2017.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LEBLANC, Jean-Michel. **El Curriculum Funcional em la educación de la persona com retardo mental**. Trabalho apresentado na ASPANDEM, Mallagra. España, 1992.

LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-

RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2014, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0269.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

LIM, Kit Kwan; CHONG, Wan Ha. Moderating Effect of Child's Autism Spectrum Disorder (ASD) Diagnosis on Benefit Finding and Negative Affect of Parents. **American Journal of Orthopsychiatry**, 87 (3), 2017, p.357-364.

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira; ESTEVES, Maria Dulce Leal; CORREDEIRA, Rui Manuel Nunes; TEIXEIRA E SEABRA, André Filipe. A eficácia de um programa de treino de trampolins na proficiência motora de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 39-48, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0039.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MAZZOTTI, Alda Judth Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.129, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

MEIRA, Ana Cláudia dos Santos. O impacto do nascimento de um bebê mal-formado no narcisismo materno. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**. Guia prático. Brasília, DF. Coordenadoria nacional da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 2007. Disponível em: <http://www.ama.org.br/download/autismoguiapratico.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Maria Cristina (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MENDES, Enicéia Gomes; VILARONGA, Carla; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de C.Tavares; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 03, p. 27-44, 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969>. Acesso em: 12 set. 2017.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victória. The culture of autism: from theoretical understanding to educational practice. Division TEACCH. **Supplemental Reading in Autism for TEACCH Training**. The University of North Carolina at Chapel Hill, 1998.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed 2003.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do *et al.* Comportamentos de crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00093.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

NILSSON, Inger. **Introdução à educação especial para pessoas com transtornos do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**. 2003. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/Autismo-IntroducaoEducacaoEspecial.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

NUNES, Leia Regina D'Oliveira de Paula. As relações educação especial e educação inclusiva. Entrevista com Enicéia Gonçalves Mendes. **Teias**, ano 9, n. 18, p. 91-94, jul./dez. 2008.

NUNES, Debora Regina Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª Revisão (CID-10), 2008. Disponível em: <http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-dise> Acesso: 10 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 11ª Revisão (CID-11), 2018. Disponível em: <http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-dise>. Acesso em: 12 set. 2018.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos

autistas. **Humanidades Médicas**. Sep-Dic. V. 10, número 3, 2010.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita**. 2018, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília, Marília, 2018.

PEDROSA, Elisete Regina Morelli. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”**. 2010. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

PEIXOTO, Régis Nepomuceno. Construção da Terapia Ocupacional em Educação Inclusiva. In: LEITE, Almerize Verônica *et al.* **Terapia Ocupacional: “vivências de Santa Catarina”**. Joinville: ABRATO, 2013.

PEREIRA, Ana Paula da Silva; SERRANO, Ana Maria. Early Intervention in Portugal: Study of professionals perceptions. **Journal of Family Social Work**, v. 17, n. 4, p. 263-282, maio 2014.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores**. Relatório de Pesquisa, 1999.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - RBEE. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2017.

RECHICO, Cinara Franco; MAROSTEGA, Vera Lucia. Pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n.19, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5129>> Acesso: 12 set. 2018.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL - REE. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/index>. Acesso em: 10 ago. 2017.

REGANHAN, Walkiria Gonçalves; BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n.3, p. 385-404, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

REIS, Helena Isabel Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva ALMEIDA. Da avaliação à intervenção na perturbação do espectro do autismo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 269-280, maio/ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/CNPQ/Downloads/19423-111435-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

REIS, Helena Isabel Silva; PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva
ALMEIDA. Construção e validação de um instrumento de avaliação do perfil
desenvolvimental de crianças com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de
Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 183-194, abr./jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo
.br/pdf/rbee/v19n2/a04v19n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a04v19n2.pdf). Acesso em: 19 ago. 2017.

RIVIERI, Angel. Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la
educación. In: VALDES, Daniel. **Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de
la salud y la educación**. Argentina: FUNDEC, 2001.

ROBERTS, Jaqueline M. A.; PRIOR, Margot. **A review of the research to identify the most
effective models of practice in early intervention of children with autism spectrum
disorders**. Australian Government Department of Health and Ageing, Australia, 2006.

ROGERS, Sally; VISMARA, Laurie. Evidence-based comprehensive treatments for early
autism. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 37, n. 1, p. 8-38, 2008.

SAMESHIMA, Fabiana Sayuri. **Capacitação de professores no contexto de sistema de
comunicação suplementar e alternativa**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) -
Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SCHARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Cares Alves de. **Transtorno do Espectro do
Autismo**. São Paulo: Mennon, 2011.

SCHOPLER, ERIC. Implementation of TEACCH philosophy. In: COHEN, Donald J.;
VOLKMAR, Fred R. (ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**.
2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1997.

SCHOPLER, ERIC; REICHLER, Robert Jay; RENNER, Barbara Rothen. **The childhood
autism rating scale (CARS)**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY - SCIELO. 2018. Disponível em: [https://www.sci
elo.org/](https://www.scielo.org/). Acesso em: 10 jul. 2018.

SERRANO, Ana Maria; PEREIRA, Ana Paula da Silva. Parâmetros recomendados para a
qualidade da avaliação em intervenção precoce. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p.
163-180, maio/ago. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/CNPQ/Downloads/3274-18006-1-
PB.pdf](file:///C:/Users/CNPQ/Downloads/3274-18006-1-PB.pdf). Acesso em: 20 set. 2017.

SHINNAR, Shlomo *et al.* Language regression in childhood. **Pediatric Neurology**, v. 24, n.
3, p. 185-191, 2001.

SOARES, Angélica Miguel; CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes. Avaliação do
comportamento motor em crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão
sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 445-458, jul./set. 2015.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00445.pdf>.
Acesso em: 20 set. 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto

Alegre: Artmed, 1999.

SUPLINO, Marise. **Currículo funcional natural**: guia prático para e educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: CORDE, 2005.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0351.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana, Cuba: Científico-Técnica, 1987a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Defectologia**. Tomo V. Havana, Cuba: Científico-Técnica, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILLIAMS, Chris; WRIGH, Barry. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ANEXOS

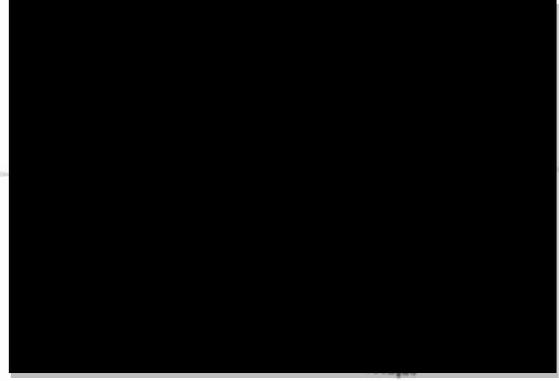
ANEXO A: Ofício de solicitação para pesquisa de campo na escola comum.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**
Comitê de Ética com Seres Humanos
DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL


Eu, 

autorizo a realização da pesquisa intitulada : **PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): HABILIDADES E POTENCIALIDADES**, que tem como pesquisadora principal **Josiane Cristina Dourado Passera** que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo nas dependências da 
Tamal e terá duração de **4 meses**.

 21 de Novembro de 2017.



ANEXO B: Ofício de solicitação para pesquisa de campo na instituição especializada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos
DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL



Eu, [REDACTED] autorizo a realização da pesquisa intitulada **PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): HABILIDADES E POTENCIALIDADES**, que tem como pesquisador principal **Josiane Cristina Dourado Passera** que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da [REDACTED] e terá duração de **4 meses (março, abril, maio e julho de 2018)**. A coleta de dados junto ao professor será realizada em alguns encontros no Horário de Trabalho Pedagógico. A coleta de dados junto ao aluno será observada no período de aula.

[REDACTED] 23 de novembro 2017.

[REDACTED]

ANEXO C: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está convidado para participar da pesquisa "Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades". Esta pesquisa se justifica pela ampliação dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem sido um assunto que paulatinamente vem crescendo nos meios educacionais, envolvendo as equipes escolares, os familiares e os alunos com TEA (em menor proporção), que buscam alternativas para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA em diferentes espaços de escolarização. Destaco que seus pais permitiram sua participação nesta pesquisa. Queremos compreender a sua relação em sala de aula comum e na instituição especializada, para identificar as atividades realizadas que possibilitam desenvolver suas potencialidades, com atenção às suas habilidades. Como você tem oito anos de idade, não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A Pesquisa será feita na escola comum e na Instituição Especializada que você estuda em que haverá primeiramente a observação do espaço educacional; verificação da sua relação com o(s) seu(s) professor(es) e os colegas de classe, para verificar se nesse espaço acontece o trabalho realizado pelas equipes educacionais das duas instituições em prol da descoberta das suas habilidades, com atenção ao trabalho colaborativo, com envolvimento dos pais ou responsáveis por você; realização de entrevista semiestruturada; e análise do material levantado nas observações. Para isso, será usado o diário de campo e uma folha com o roteiro de entrevista. O uso desses materiais e método de pesquisa é considerado seguro, mas riscos poderão ocorrer no decorrer da entrevista, especialmente de emoção excessiva, constrangimento nos questionamentos e nas respostas, insegurança e incerteza para responder, que provocaria insatisfação pessoal. Mas esses riscos podem ser minimizados, com maior diálogo e aproximação nos locais que frequenta. Em caso de dúvidas, pode me procurar pelo telefone 18 9972-6378, da Pesquisadora Josiane Cristina Dourado Passera ou Comitê de Ética em Seres Humanos - CESH, conforme previsto na Resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fone: (67) 3902-2699 ou cesh@uemg.br.

Mas há coisas boas que podem acontecer como contribuir com a compreensão e conscientização em relação à temática e o que os entrevistados podem contribuir com você, com um olhar de colaboração, de ação, esclarecimento e acima de tudo com humanidade. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar quem participou da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa tomaremos público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos, instituição ou participantes. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar - Pesquisadora Josiane Cristina Dourado Passera ou ligar para o telefone constante na parte inicial desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades**, que tem como objetivo compreender o processo de discussão e evolução do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de resultados científicos

publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA, em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos do TEA. Compreendi que ao participar da pesquisa, diversas coisas podem ocorrer, mesmo assim, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, que ninguém forçará minha continuação na pesquisa. Deixo claro que a pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____ de _____ de _____ 2018.

Assinatura do menor

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora: Josiane Cristina Dourado Passera.
Fone: (18) 99762-6378. E-mail: josipassera@gmail.com

ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROFESSORES

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Josiane Cristina Dourado Passera**, a qual pretende compreender o processo de discussão e evolução do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA, em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos do TEA.

Esta pesquisa se justifica pela ampliação dos estudos sobre o TEA, que tem sido um assunto que paulatinamente vem crescendo nos meios educacionais, envolvendo as equipes escolares, os familiares e os alunos com TEA (em menor proporção), que buscam alternativas para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA em diferentes espaços de escolarização.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar desta pesquisa terá alguns benefícios, especialmente, aprofundar conhecimentos relacionados ao TEA que poderão contribuir diretamente com seu trabalho didático-pedagógico e sua maior interação com o aluno com TEA. Espera-se também que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos com TEA no município de Andradina-SP, estendendo aos demais interessados pelo assunto, em diferentes locais e tempos, por diferentes esferas do País.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) disporá de um tempo de até duas (02) horas, para responder à entrevista semiestruturada, visando conhecer a sua atuação didático-pedagógica, sua interação com o aluno com TEA no contexto da escola comum ou da instituição especial, assim como destacar as relações do aluno com TEA com os demais envolvidos no espaço escolar. Durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade, mesmo assim, buscar-se-á, em todo momento e circunstância que nenhuma das questões formuladas e respostas ofereçam riscos à sua profissão, suscite emoção, traga constrangimento em relação a

sua atuação educacional, apresente divergência de ideologia, política ou religiosa, ou seja, todos os cuidados serão tomados para evitar essas situações. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com a pesquisadora. Ademais, em caso de dúvidas, notificações de acontecimentos, ou que se sinta prejudicado (a), o(a) Sr. (a) tem o direito de acessar o Comitê de Ética em Pesquisa dos Seres Humanos da UEMS, pelo telefone (67) 3902-2699, com o intuito de procurar as medidas cabíveis.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____,
 fui informado e aceito participar da pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades**, em que a pesquisadora Josiane Cristina Dourado Passera me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

_____ de _____ de 2018.

 Assinatura da Pesquisadora

 Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Josiane Cristina Dourado Passera
 Telefone para contato: (18) 99762-6378 E-mail: jpasser@bol.com.br
 Para sanar dúvidas a respeito da ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cebh@uems.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Josiane Cristina Dourado Passera**, a qual pretende compreender o processo de discussão e evolução do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA, em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos do TEA.

Esta pesquisa se justifica pela ampliação dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem sido um assunto que paulatinamente vem crescendo nos meios educacionais, envolvendo as equipes escolares, os familiares e os alunos com TEA (em menor proporção), que buscam alternativas para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA em diferentes espaços de escolarização.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar desta pesquisa terá alguns benefícios, especialmente nos resultados da pesquisa que poderá levá-lo a aprofundar conhecimentos relacionados ao TEA, contribuindo diretamente com seu trabalho pedagógico junto ao corpo docente da instituição; na interação com os alunos com TEA no decorrer de suas orientações e atendimentos. Espera-se também que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos com TEA no município de Andradina-SP, estendendo aos demais interessados pelo assunto, em diferentes locais e tempos, por diferentes esferas do País.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) disporá de um tempo de até duas (02) horas, para responder à entrevista semiestruturada, visando conhecer a sua atuação/interação com o aluno com TEA no contexto da escola comum ou da instituição especial, assim como identificar as relações do aluno com TEA com os demais envolvidos em seu processo educacional. Durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade física, psíquica e emocional, mesmo assim, buscar-se-á, a todo o momento, que nenhuma das questões formuladas ofereça riscos à sua atuação profissional, suscite embaraço, traga

constrangimento, apresente divergência de ideologia, política ou religiosa, ou seja, todos os cuidados serão tomados para evitar essas situações. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade preservada. Assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com a pesquisadora. Ademais, em caso de dúvidas, notificações de acontecimentos, ou que se sinta prejudicado (a), o(a) Sr. (a) tem o direito de acessar o Comitê de Ética em Pesquisa dos Seres Humanos da UEMS, pelo telefone (67) 3902-2699, com o intuito de procurar as medidas cabíveis.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____,

fui informado e aceito participar da pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades**, em que a pesquisadora Josiane Cristina Dourado Passera me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

_____ de _____ de 2018.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Josiane Cristina Dourado Passera

Telefone para contato: (18) 99762-6378

E-mail: jpasser@bol.com.br

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**PAIS**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades**, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Jesiane Cristina Dourado Passera**, a qual pretende compreender o processo de discussão e evolução do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA, em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos do TEA.

Esta pesquisa se justifica pela ampliação dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem sido um assunto que paulatinamente vem crescendo nos meios educacionais, envolvendo as equipes escolares, os familiares e os alunos com TEA (em menor proporção), que buscam alternativas para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA em diferentes espaços de escolarização.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar desta pesquisa terá alguns benefícios, especialmente, no aprofundamento de conhecimentos relacionados ao TEA que poderão contribuir diretamente na relação interativa e de apoio a equipe escolar no processo educacional do(a) aluno (a) TEA. Espera-se também que este estudo produza conhecimento relevante que contribua para o processo de escolarização de alunos com TEA no município de Andradina-SP, estendendo aos demais interessados pelo assunto, em diferentes locais e tempos, por diferentes esferas do País.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) disporá de um tempo de até duas (02) horas, para responder à entrevista semiestruturada, visando conhecer a sua atuação/interação com o aluno com TEA no contexto da escola comum ou da instituição especial, assim como identificar as relações do aluno com TEA com os demais envolvidos em seu processo educacional. Durante a realização da entrevista, o(a) Sr.(a) terá o direito de não responder as questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza.

A participação nesta pesquisa não traz riscos potenciais à sua integridade ou de seu filho, mesmo assim, buscar-se-á, a todo o momento, que nenhuma das questões formuladas ofereça riscos à sua serenidade, que suscite emoção, que traga constrangimento, que provoque irritação, apresente divergência de ideologia, política ou religiosa, ou seja, todos os cuidados

serão tomados para evitar essas situações. Ainda, garante-se que, na apresentação dos dados da pesquisa obtidos mediante a entrevista, em nenhum momento, o nome do(a) Sr.(a) será revelado, tendo assim, sua identidade e do seu filho preservada. Assegura-se, desse modo, a sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá buscar a reparação dos mesmos entrando em contato com a pesquisadora. Ademais, em caso de dúvidas, notificações de acontecimentos, ou que se sinta prejudicado (a), o(a) Sr. (a) tem o direito de acessar o Comitê de Ética em Pesquisa dos Seres Humanos da UEMS, pelo telefone (67) 3902-2699, com o intuito de procurar as medidas cabíveis.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa e de seu filho. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____,
fui informado e aceito participar da pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): habilidades e potencialidades**, em que a pesquisadora Josiane Cristina Dourado Passera me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

_____ de _____ de 2018.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

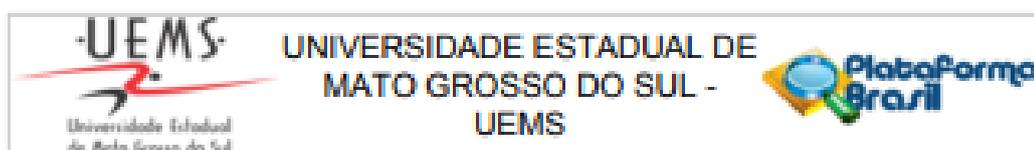
Nome completo da pesquisadora: Josiane Cristina Dourado Passera

Telefone para contato: (18) 99762-6378

E-mail: jpasser@bol.com.br

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou ceh@uemg.br.

ANEXO E: Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética (UEMS) - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): HABILIDADES E POTENCIALIDADES

Pesquisador: JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 60971717.9.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.825.152

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa para compreender o processo educacional de uma criança com transtorno de espectro autista em um ambiente escolar regular e uma escola específica.

Objetivo da Pesquisa:

Entre os objetivos estão:

Objetivo Geral: Compreender o processo de discussão e evolução do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por

meio de resultados científicos publicados em revistas especializadas e da trajetória Educacional de um aluno com TEA, em uma escola comum e uma instituição especializada, em que o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento desse aluno possa contribuir com os estudos do TEA.

Objetivos Específicos:

Ampliar a compreensão do TEA, a partir da análise em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e na Revista de Educação Especial (REE), com atenção aos êxitos obtidos por alunos com TEA no processo educacional;

Compreender a evolução educacional de um aluno com TEA em seu processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a partir das ações realizadas na escola comum e na instituição especializada, com atenção ao trabalho colaborativo da equipe escolar,

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx-351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3302-3399 **E-mail:** cesh@uems.br

Continuação do Parecer: 2.825.152

envolvimento familiar e habilidades desse aluno;

Contribuir com os estudos sobre o TEA no que se refere a compreensão das habilidades e potencialidades de um aluno com TEA em dois espaços educacionais, com destaque aos seus êxitos e fragilidades, conseguindo diferenciar o comum do particular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão previstos e descritos claramente no projeto brochura, nas informações básicas do projeto, no TCLE e TALE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta um tema relevante, com possibilidade de execução, atendeu as sugestões e solicitações do parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e conformes a resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Não há recomendações no momento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_994570.pdf	25/06/2018 21:35:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	25/06/2018 21:35:11	JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/06/2018 21:32:55	JOSIANE CRISTINA DOURADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/06/2018 21:32:06	JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE.pdf	25/06/2018 21:31:43	JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx-351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3302-2699 E-mail: cep@uemg.br

Continuação do Parecer: 2.625-162

Ausência	TALE.pdf	25/08/2018 21:31:43	JOSIANE CRISTINA DOURADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Entrevista.doc	19/05/2018 20:10:08	JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DII.pdf	08/03/2018 10:07:57	JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DIEscola.pdf	08/03/2018 10:07:16	JOSIANE CRISTINA DOURADO PASSERA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	06/10/2017 22:29:46	JOSIANE CRISTINA DOURADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 16 de Agosto de 2018

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3302-3500 **E-mail:** cesh@uems.br

APÊNDICES

APÊNDICE A: Entrevista realizada com a gestora da escola comum.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Roteiro para entrevista com os gestores da escola comum

Prezado(a) Gestor(a),

Solicitamos sua participação nesta entrevista, que tem por objetivo obter informações que serão importantes para os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), constante na pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA): habilidades e potencialidades**. Seu anonimato será preservado na dissertação de mestrado e em posteriores publicações.

A - Informações pessoais e profissionais

1 - Idade:

45 anos.

2 - Estado civil:

Divorciada.

3 - Formação em Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação:

Superior e Pós-Graduação (Lato Sensu).

4 - Quanto tempo atua na gestão escolar?

14 anos.

5 - Tempo de trabalho nesta rede municipal de ensino:

26 anos.

6 - Além desta rede municipal de ensino, trabalha em outros lugares? Se sim, em quais?

Não.

7 - Há quanto tempo trabalha nesta escola?

15 anos.

8- Além do(a) aluno(a) com TEA você é gestor de outros alunos PAEE? Se sim, quais?

Sim, Deficiência Intelectual, Deficiência Física.

9 - Tem formação para trabalhar com alunos com TEA? Qual?

Não.

10- Há quanto tempo você atua como gestor em escolas que tem alunos com TEA?

14 anos, sempre teve.

B - Informações gerais sobre TEA

1 - Quantos alunos PAEE têm na escola? Quais são as deficiências?

Nossa preciso até olhar que são bastante têm vários, com TEA vai ter 1 à tarde, acho que são 3, média de 14 crianças.

2 - Quantos alunos com TEA têm na escola?

3 alunos.

3 - Qual a sua percepção sobre alunos com TEA nas escolas comuns?

Não tenho, a escola não está preparada.

4 - Quais os principais pontos discutidos nas reuniões da equipe escolar sobre os alunos com TEA?

Na verdade, a escola não está preparada é tudo muito novo, a gente não tem um preparo para lidar com essas crianças.

5 - A escola enfrenta algum tipo de dificuldade em relação aos alunos com TEA?

Muitos e muitos.

6 - O(a) aluno(a) com TEA apresenta resistência a alguma situação na escola.

Sim, em ficar na escola, uma movimentação que foge da rotina.

7 - Como o(a) aluno(a) com TEA se comporta nos espaços além da sala de aula?

É complicado eles não têm um relacionamento com as outras crianças e um comportamento muito difícil.

8 - Os alunos com TEA evadem? Se sim, por qual motivo?

Eles não evadem por que eles são pequenos e os pais acabam trazendo. Eles não têm muito o querer são pequenos ainda, por isso que não evadem.

9 - Os familiares de alunos com TEA são presentes na escola?

São presentes.

10 - É importante o(a) aluno(a) com TEA frequentar a escola comum e a instituição especializada?

Sem dúvida.

APÊNDICE B: Entrevista realizada com a coordenadora da escola comum.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Roteiro para entrevista com o(a) coordenador(a) da escola comum

Prezado(a) Coordenador(a),

Solicitamos sua participação nesta entrevista, que tem por objetivo obter informações que serão importantes para os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), constante na pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA): habilidades e potencialidades**. Seu anonimato será preservado na dissertação de mestrado e em posteriores publicações.

A - Informações pessoais e profissionais

1 - Idade:

48 anos.

2 - Estado civil:

Divorciada.

3 - Formação em Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação:

Superior e Pós-Graduação (Lato sensu).

4 - Quanto tempo atua na gestão escolar?

3 anos.

5 - Tempo de trabalho nesta rede municipal de ensino:

28 anos.

6 - Além desta rede municipal de ensino, trabalha em outros lugares? Se sim, em quais?

Não.

7 - Há quanto tempo trabalha nesta escola?

7 anos.

8- Além do(a) aluno(a) com TEA você é gestor de outros alunos PAEE? Se sim, quais?

Sim, nós temos alunos com Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção entre outros.

9 - Tem formação para trabalhar com alunos com TEA? Qual?

Sim, além de cursos, palestras e vídeos que assisti, esse ano fiz um curso de TEA com a professora Lia Raquel na Faculdade Rui Barbosa.

10 - Há quanto tempo você atua como gestor em escolas que tem alunos com TEA?

Na minha trajetória de 28 anos, já deparei com alguns as vezes você se depara em um ano, o outro você não encontra e outro ano você tem, então entre 28 anos que passei já foram 10 crianças, sem contar que o meu primeiro foi na APAE.

B - Informações gerais sobre TEA

1 - Quantos alunos PAEE têm na escola? Quais são as deficiências?

Temos aproximadamente umas 20 crianças, estamos com 22 ou 23 crianças matriculadas no AEE são as que têm laudos.

2 - Quantos alunos com TEA têm na escola?

Com TEA nós temos ensino fundamental são 3, no ensino infantil são mais 2, do que lembro no fundamental Rodrigo, o aluno com TEA, tínhamos outro que saiu, no total são 5 crianças.

3 - Qual a sua percepção sobre alunos com TEA nas escolas comuns?

Para inclusão é fundamental para todo ser, estar em contato com outras crianças, outras pessoas diferentes da própria casa, para inclusão acho significativo. Na questão de aprendizagem até que é dependendo o nível desse TEA das crianças, temos por exemplo o Rodrigo que é autista, alfabetico a escola ajuda nessa parte de alfabetização, porem nós temos o aluno com TEA que é a parte social, alguma coisa motora ele não gosta de traçado se concentra pouco, não gosta de barulho e nada, Rodrigo já é diferente então depende de cada situação.

4 - Quais os principais pontos discutidos nas reuniões da equipe escolar sobre os alunos com TEA?

Na verdade, se fala muito pouco, quando se trata de indisciplina agitando a sala é aonde se fala mais, não sei se é dengo, ligamos para a família e vai se adaptando um dia fica 2 horas e outro não até que superamos isso que todas as crianças estão ficando até o final. Agora em questão do trabalho os estagiários não têm tanto esse preparo é um ao outro que traz algo diferente, eu como coordenadora da escola não tenho um suporte, não se que eu viera a confeccionar que falta esse tempo para esse respaldo então fica uma defasagem que não é segredo, infelizmente para ninguém.

5 - A escola enfrenta algum tipo de dificuldade em relação aos alunos com TEA?

Sempre no começo, que é uma fase de adaptação na fila que não fica, principalmente o cuidador que demoramos a receber, enquanto isso se viramos como podemos, no dia que o cuidador falta, quando se troca de cuidador eles estranham, então tudo isso para a professora que está com 20 ou 25 crianças é um transtorno.

6 - O(a) aluno(a) com TEA apresenta resistência a alguma situação na escola.

Depende de cada nível do TEA como já disse, então tem criança por exemplo tem alguma comemoração, as vezes na hora do recreio, se tem uma música mais alta, barulho na quadra. Nós temos, que não deu claramente Beatriz, seria mais uma, no final que apareceu mais que seria uma autista, que ela está com características autista, até da professora cantar a música ela coloca as mãos nos ouvidos e grita do nada.

7 - Como o(a) aluno(a) com TEA se comporta nos espaços além da sala de aula?

Então os nossos casos agora não estão tão graves, nós tínhamos um que não dava e foi transferido, agora os casos que nós temos chegou o nível social está bem, transita pelo recreio, anda no pátio da escola, anda nas salas, não se manifesta irritado ao encontrar alguém desconhecido que temos visitantes, mães que entram, até que está tranquilo a adaptação deles agora.

8 - Os alunos com TEA evadem? Se sim, por qual motivo?

Os nossos não aconteceu, aconteceu de transferência por motivo de mudança, mas parar de frequentar a escola não, mesmo que eles vão para APAE um período eles frequentam as escolas normais regulares.

9 - Os familiares de alunos com TEA são presentes na escola?

São mais que os outros, as mães têm uma preocupação, como está o filho. Por que sabem que os filhos são especiais.

10 - É importante o(a) aluno(a) com TEA frequentar a escola comum e a instituição especializada?

É importante até que sim, mas não é segredo também que nossas escolas tivessem um respaldo maior ou melhor seria uma coisa mais justa, visando que eles tem um direito a isso, para vir e muitas vezes ficar tão vago como eles ficam, então na verdade o bom seria que eles ficassem aonde tem um desenvolvimento melhor que é APAE, tem psicóloga, terapeuta, aqui o que temos o cuidador que não vem tão preparado a professora que tenta dar o máximo de atenção mas tem 20 e poucos para cuidar, a coordenadora que tem todas as crianças com defasagem de alfabetização para tentar dar um apoio, obrigação e dever, no fundo afinal de tudo esses fica a desejar.

APÊNDICE C: Entrevista realizada com a coordenadora da instituição especializada.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Roteiro para entrevista com o(a) coordenador(a) da instituição especializada

Prezado(a) Coordenador(a),

Solicitamos sua participação nesta entrevista, que tem por objetivo obter informações que serão importantes para os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), constante na pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA): habilidades e potencialidades**. Seu anonimato será preservado na dissertação de mestrado e em posteriores publicações.

A - Informações pessoais e profissionais

1 - Idade:
40 anos.

2 - Estado civil:
Solteira.

3 - Formação em Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação:
Pós-Graduação (Lato-Sensu).

4 - Quanto tempo atua na gestão escolar?
4 anos.

5 - Tempo de trabalho nesta Instituição:
5 anos.

6 - Além desta Instituição, trabalha em outros lugares? Se sim, em quais?
Não.

7 - Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?
5 anos

8 - Você já foi gestor de outras Instituições com alunos PAEE? Se sim, quais?
Não

9 - Tem formação para trabalhar com alunos com TEA? Qual?
Tenho, sou Psicóloga, Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica e estou fazendo Reabilitação Neuropsicológica.

10 - Há quanto tempo você atua como gestor em instituições que tem alunos com TEA?
4 anos.

B - Informações gerais sobre TEA

1 - Quantos alunos com TEA, têm outras deficiências na Instituição? Quais são as deficiências?

70% dos alunos com TEA têm comorbidades com outros Transtornos, então, grande parte destes eles são autistas e, embora seja predomínio do CID diagnóstico deles serem de Autismo, mas eles ainda têm comorbidades. De repente é um Autista que tem a Deficiência Intelectual, que a maior parte deles, tem Autistas com Transtorno Opositor Desafiador, tenho Autista com Transtorno Obsessivo Compulsivo, tem Autista com Transtorno de Comunicação, têm vários tipos.

2 - Quantos alunos com TEA têm na escola?

132 alunos.

3 - Qual a sua percepção sobre alunos com TEA em instituições especializadas?

A Instituição Especializada vem para somar, o que não pode acontecer é ela segregar, então é um benefício, acredito que a acrescenta no desenvolvimento da criança, da pessoa com deficiência.

4 - Quais os principais pontos discutidos nas reuniões da equipe escolar sobre os alunos?

Melhor forma de trabalho e desenvolvimento das crianças, sempre nas reuniões esses são os temas, estamos discutindo com a melhor forma de trabalho, você está fazendo assim, vamos repensar, repensamos isso junto para o desenvolvimento do aluno.

5 - A Instituição enfrenta algum tipo de dificuldade em relação aos alunos?

A instituição, não. A gente percebe que os alunos enfrentam dificuldades, algumas dificuldades por conta da má formação, tanto de pais, que estão ainda tentando acertar, e de profissionais que trabalham com a criança Autista em escola regular, e ainda estão sem saber o que fazer.

6 - O(a) aluno(a) do estudo apresenta resistência a alguma situação na instituição?

Ele tem resistência, na verdade, as alterações comportamentais do aluno da pesquisa, é muito baseada em negativas, quando é proposto uma atividade que ele não quer, a forma de expressão dele é alterando o comportamento, mas isso também nesse aluno é cíclico, que uma das características do autista é ele ter esse movimento que ora eu aceito e ora eu não aceito, não tem esse padrão de aceitar.

7 - Como o(a) aluno(a) em estudo se comporta nos espaços além da sala de aula?

Se ele gosta do espaço, fica bem, por exemplo, gosta do espaço externo da instituição, aberto, árvores, grama, fica muito bem, poucas crises que ele teve de comportamento, inclusive esse ano, graças a Deus, ele não apresentou muitas, já teve períodos que ele estava muito mais agitado e foi esse período que a gente precisou muito da família e da escola, pra estar adequando esse padrão de comportamento e uma das atividades que a gente sempre propunha eram atividades externas, para que ele mantivesse esse equilíbrio, fazendo algo que gosta, porém sendo direcionado. Quer dizer, eu estou num ambiente que eu gosto, mas, fazendo atividades com a professora que programou.

8 - Os alunos evadem? Se sim, por qual motivo?

Muito pouco, porque perde a vaga. Assim, a instituição ela não tem fins lucrativos, ela é mantida com a verba dos atendidos, repassam através dos convênios com as prefeituras, então se a criança desiste, se a família desiste da vaga, se não quer o tratamento, comunicamos o município que certamente vai entrar com medidas de proteção com a criança, se realmente a criança precisa do atendimento, porque ela se evadiu? Então a família é responsável por isso. Então, é caso não temos.

9 - Os familiares de alunos são presentes na Instituição?

Nós temos um problema de atendimento com as famílias. Temos psicóloga responsável, na verdade, psicóloga e assistente social são responsáveis por essas famílias porém, é com horário já estabelecido, então elas já têm grupo de orientação, tem atendimento individual, tem visita domiciliar, tem oficinas que ensinam materiais a trabalhar com essa criança em casa e caso isso ainda seja pouco, então vamos tirar a criança do atendimento por aquele período que a psicóloga, de repente, “olha ele está com problema de comportamento”, então a psicóloga não vai atender hoje, vai sentar com a mãe para falar, conversar com essa mãe, aí atende esta mãe.

Caso seja um episódio que a criança apresentou em casa e que conseguimos resolver, com minha formação e contato direto com as crianças, estou direto ali, faço lá e faço aqui para não perder este vínculo, eu preciso falar com a criança. No caso do diretor ela está para dirigir a escola, e conta pra pagar, pra receber, uniforme do aluno, se chegou e se não chegou, a construção do prédio, reforma do prédio, admissão, demissão do funcionário, a criança nova que vai entrar, lista de avaliação, são preocupações que a gente têm sim, só que nós não pode priorizar, falar que tudo isso é mais importante do que eu saber se o menino está com diarreia ou não, se o menino estereotipando demais, ou, se está batendo a cabeça ou não, ou, até se ele já conseguiu solicitar a água falando, pegando a caneca e mostrando para o professor, isso não tem preço. Falamos que é muito importante sabermos, e quando algum deles altera, estou aqui, opa, tal fulano, escutamos choro ou grito, eu ou diretora corremos lá para fazer a intervenção, professora, precisa de alguma coisa, precisa de alguma ajuda? Não, está tudo no controle. Então, está bom, mesmo assim ficamos observando qual é a crise, olha faltou uma professora hoje, por exemplo, teve que sair, ir ao médico, então vou lá, sento do lado dela, ajudo, está tudo bem? Ah! Precisa levar no banheiro? Vamos levar, vamos trocar. Ah, qual é atividade? A professora planejou o que hoje? Vamos supor, vamos fazer amarelinha, vamos lá para amarelinha, vamos pegar a criança e vamos juntos. Assim, não tem essa questão de hierarquia e de cargo na hora de trabalhar com a criança, não têm isso, quem têm isso são os adultos, então vamos fazer. E da mesma forma que estamos lá para fazer, também temos exigências, por exemplo, plano de trabalho, um plano terapêutico individual, é a equipe técnica que atende a criança, essa criança da pesquisa assim como todos os outros, a cada seis meses a equipe técnica faz um plano de trabalho individualizado. A equipe técnica vai ser a psicóloga, a fonoaudióloga, fisioterapeuta ocupacional, a enfermeira, a assistente social e o educador físico, e tem o médico também na instituição, ele atende toda a sexta-feira, como temos a enfermeira, então a gente vai fazendo este controle de quem precisa ou quem passou pelo médico e o médico quer ver daqui a três ou quatro meses, a mãe já vai e agenda a criança para aquele período. O médico, pede retorno e encaixa, vê o caso que está precisando para encaixar.

10 - É importante o(a) aluno(a) frequentar a escola comum e a instituição especializada?

Sim, é muito importante. Inclusive aqui na Instituição protegemos o direito da criança, só fica na instituição a criança que vai para escola no contra turno na escola regular. Na verdade, a Instituição é para o contra turno. Porque sabemos que umas das dificuldades do Autista é a

socialização, como vamos falar para a criança socializar sendo que ele só fica dentro de casa, e a mãe abandonou a escola regular porque a escola ligou 10 vezes na primeira semana que ele ficou na escola. Ah, a professora ligou 10 vezes? Ótimo, mãe, então você vai voltar com essa criança na próxima semana, ele precisa ficar na escola, ele só está testando. Porque em casa estava tudo bom, gostoso, vendo televisão, ar-condicionado, no sofá na hora que ele queria, e de repente ele sai para fazer atividade e ele não quer, atividade cognitiva exige muito e é bom que exija, porque eles tentam devolver também para nós.

Uma das características do ser humano é procurar o conforto, e o autista ele não fica longe disso. O que acontece, eles testam né, o que vai dar certo? Ontem eu chamei uma mãe, porque o filho dela ficou doente, ficou 15 dias afastado, voltou bem alterado, não quer vir, mas, não quer vir por quê, vai ter horário para ir para horta, isso é uma medida socioeducativa, porque nos falamos da equipe técnica, então, nós oferecemos o técnico e o socioeducativo. O socioeducativo são as terapias direcionadas pelos pedagogos, que é uma pedagoga, na verdade são duas, uma que já se formou e a outra auxiliar da parte da informação, eles têm horta, oficina de horta, de informática, de música, de arte, brinquedoteca, cão-cidadão, educação física, então, são várias atividades que eles têm para fazer no decorrer da semana. Isso tudo fora da sala, dentro da sala dá para fazer atividades de conhecimento de mundo, fazer raciocínio lógico, como vai dar raciocínio lógico se não o menino não sabe escrever o nome? Não sabe, sabe as formas geométricas? Vamos ensinar, é o início, então a gente começa ali da base da aprendizagem não com o intuito de alfabetizar essa criança, porque a instituição não é para alfabetizar, mas é socializar, é por isso que é socioeducativa, então o trabalho é bem completam.

APÊNDICE D: Entrevista realizada com a professora da escola comum.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Entrevista com o(a) professor(a) da escola comum

Prezado(a) Professor(a),

Solicitamos sua participação nesta entrevista, que tem por objetivo obter informações que serão importantes para os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), constante na pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA): habilidades e potencialidades**. Seu anonimato será preservado na dissertação de mestrado e em posteriores publicações.

A - Informações pessoais e profissionais

1 - Idade:

26 anos.

2 - Estado civil:

Solteira.

3 - Formação em Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação:

Superior e Pós Graduação (Lato sensu).

4 - Tempo de atuação como professor(a):

2 anos.

5 - Tempo de trabalho nesta rede municipal de ensino:

3 meses.

6 - Além desta rede municipal de ensino, trabalha em outros lugares? Se sim, em quais?

Sim, na APAE (Associação de Pais e Alunos Especiais).

7 - Há quanto tempo trabalha nesta escola?

3 meses.

8 - Além do(a) aluno(a) com TEA você é professor (a) de outros alunos PAEE? Se sim, quais?

Sim, na instituição que eu trabalho no outro período, a APAE do Município. Síndrome de Down e Deficiência Intelectual.

9 - Tem formação para trabalhar com alunos com TEA? Qual?

Sim. Pós Graduação em Educação Especial e Autismo.

10 - Há quanto tempo você atua com alunos com TEA?

Na APAE eu ficava como auxiliar de uma sala só com alunos autistas isso faz 2 anos, com aluno autista estou tendo contato com o aluno com TEA.

B - Informações gerais sobre o(a) aluno(a) com TEA

1 - Como é a frequência e a participação do(a) aluno(a) com TEA em suas aulas?

Aluno com TEA participa das aulas duas vezes na semana sendo terça e quinta feira, e os outros dias ele frequenta a Instituição Especializada em uma cidade próxima a este município, então ele não frequenta a escola nesses dias.

2 - O(a) aluno(a) com TEA possui monitor(a) na classe?

Sim

3 - Como é o comportamento do(a) aluno(a) com TEA no decorrer das aulas?

Ele tem ficado muito agitado principalmente quando é uma atividade diferente. Ele tem muita dificuldade de concentração, e assim as atividades são diferentes do restante dos alunos. São atividades direcionadas, como lúdicas, sempre com jogos, trabalhando coordenação motora, coordenação ampla, totalmente diferente do trabalho que é desenvolvida com os outros alunos.

4 - Como é a comunicação do(a) aluno(a) com TEA no decorrer das aulas?

Ele faz gestos, mas é bem pouco.

5 - Como é a interação do(a) aluno(a) com TEA no decorrer das aulas?

Ele interage bem por mais que não tem uma comunicação, ele se comunica bastante com gestos e a gente consegue entender algumas palavras que ele fala.

6 - O(a) aluno(a) com TEA tem surtos nervosos? Se sim, como você procede neste momento?

Sim, já presenciei duas vezes em caso que ele ficou totalmente agitado, por que ele foi contrariado. Apresenta bastante dificuldade quando ele ouve não, ele queria ficar lá fora, era uma atividade que gostaria que ele fizesse e participasse na sala, ele ficou muito agitado começou a se bater, jogar material no chão e assim chegou um ponto que não conseguimos controlar ele dentro da sala, foi chamada a coordenação, em seguida precisando ligar para os pais.

7 - Como é o desenvolvimento do(a) aluno(a) com TEA no processo de escolarização?

Ele vem apresentando bastante dificuldade, ele não consegue escrever seu nome, não conhece letras do alfabeto e o trabalho que é desenvolvido com ele é mais a socialização.

8 - Quais são as habilidades mais perceptíveis no(a) aluno(a) com TEA?

É difícil falar porque ele ainda não tem a habilidade da fala, ele não se comunica bem, não escreve, a gente está realizando um trabalho de socialização com ele.

9 - O(a) aluno(a) com TEA tem potencialidades?

Estou fazendo um trabalho com jogos e dinâmicas, percebi que algumas atividades de sequenciação de cores ele consegue realizar, então assim percebo que algumas cores ele consegue identificar já a questão de números e letras ele não consegue, não reconhece, não identifica nada.

10 - A família do(a) aluno(a) com TEA é frequente na instituição?
Nos dias que precisei, chamei a Mãe e ela compareceu.

C - Processo ensino e aprendizagem

1 - Se baseia em alguma teoria para preparar seu planejamento de aula, considerando o(a) aluno(a) com TEA?

Eu fiz algumas pesquisas para ver o que seria melhor para o aluno com TEA, mas não tenho nada concreto, fui criando alguns jogos que desenvolvo na outra instituição que trabalho no período da manhã e fui trazendo qual daria certo com o aluno com TEA.

2 - É necessário realizar adaptações no material didático trabalhado com o(a) aluno(a) com TEA? Se sim, quais? Se não, por quê?

Sim, porque o aluno com TEA não tem condição ainda desenvolver as atividades que são planejadas para sala, então é necessário fazer um planejamento diferente e lúdico.

3 - Qual a metodologia utilizada para ministrar os conteúdos para o(a) aluno(a) com TEA?

Jogos e aulas dinâmicas, diferenciadas. Totalmente diferente daquilo que trabalho com os outros alunos.

4 - Quais são os materiais e/ou recursos didáticos utilizados com o(a) aluno(a) com TEA nas aulas que apresentam melhores resultados?

Jogos

5 - Como é o processo de avaliação da aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA?

Avaliação está sendo contínua, cada dia vou observando que o aluno com TEA evolui naquilo que é proposto a sua necessidade.

6 - Como é a participação do(a) aluno(a) com TEA nas atividades escolares em sala de aula?

Naquilo que é proposto para sala toda ele não participa.

7 - Como é o relacionamento do(a) aluno(a) com TEA com os demais alunos e dos demais alunos com ele (a)?

Eles têm um carinho enorme com o aluno com TEA e já perceberam que as vezes ele tem necessidade de sair um pouco mais da sala, quando ele fica agitado, eles entendem e não ficam questionando por que o aluno com TEA fica saindo mais do que eles, o aluno com TEA chega, eles abraçam e beijam.

8- Você ouve o(a) monitor(a) do(a) aluno(a) com TEA para elaborar seus planos de aula?

Não

9 - Existe um trabalho colaborativo com o(s) professor(es) da instituição especializada em TEA, pensando no(a) aluno(a) com TEA?

Não, não sei o que eles trabalham, sei o que a mãe me falou.

10 - É importante o trabalho realizado pela instituição especializada para o desenvolvimento do(a) aluno(a) com TEA?

Com certeza.

APÊNDICE E: Entrevista realizada com a professora da instituição especializada.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Roteiro para entrevista com os professores da instituição especializada em TEA

Prezado(a) Professor (a),

Solicitamos sua participação nesta entrevista, que tem por objetivo obter informações que serão importantes para os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), constante na pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA): habilidades e potencialidades**. Seu anonimato será preservado na dissertação de mestrado e em posteriores publicações.

A - Informações pessoais e profissionais

1 - Idade:

26 anos.

2 - Estado civil:

Casada.

3 - Formação em Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação:

Superior e Pós-Graduação (Lato-sensu).

4 - Tempo de atuação como professor (a):

3 anos.

5 – Trabalho na Rede Municipal de ensino::

Não

6 - Além desta Instituição, trabalha em outros lugares? Se sim, em quais?

Não.

7 - Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?

4 anos.

8- Além do(a) aluno(a) com TEA você é professor (a) de outros alunos PAEE? Se sim, quais?

Não, só atendemos TEA.

9 - Tem formação para trabalhar com alunos com TEA? Qual?

Específica não, mas tenho cursos e capacitações oferecidos pela instituição.

10- Há quanto tempo você atua com alunos com TEA?

4 anos.

B- Informações gerais sobre o(a) aluno(a) com TEA

1 - Como é a frequência e a participação do(a) aluno(a) com TEA em suas atividades?
Ele participa, mas tem sempre que chamar para o foco, ele se dispersa muito fácil.

2 - O(a) aluno(a) com TEA possui monitor (a) na classe?
Tem auxiliar na classe.

3 - Como é o comportamento do(a) aluno(a) com TEA no decorrer das atividades?
Ele se dispersa bastante, às vezes se altera por não querer realizar a atividade.

4 - Como é a comunicação do(a) aluno(a) com TEA no decorrer das atividades?
Às vezes verbal, às vezes gestuais.

5 - Como é a interação do(a) aluno(a) com TEA no decorrer das atividades?
Ele interage mais aluno com professor. Atividade individual, não tem interação com os amigos.

6 - O(a) aluno(a) com TEA tem surtos nervosos? Se sim, como você procede neste momento?
Alguns momentos sim, depende da atividade, tira da sala, dá umas voltas, tentamos acalma-lo.

7 - Como é o desenvolvimento do(a) aluno(a) com TEA nas atividades?
Desenvolvimento gradativo, aos poucos.

8 - Quais são as habilidades mais perceptíveis no(a) aluno(a) com TEA?
Depende do aluno, às vezes um tem mais habilidade motora em coordenação motora grossa, outra fina, o aluno com TEA ele tem bastante habilidade, a dificuldade dele é o foco, é manter a atenção durante as atividades.

9 - O(a) aluno(a) com TEA tem potencialidades?
Sim.

10 - A família do aluno com TEA é frequente na instituição?
O professor não tem contato com a família, quem tem é a psicóloga familiar que tem horário marcado, caso aconteça alguma emergência, quem atende é a diretora e psicopedagoga.

C - Processo ensino e aprendizagem

1 - Se baseia em alguma teoria para preparar seu planejamento de atividades?
Aplicamos o ABA ou o PECS Atividades com imagem.

2 - É necessário realizar adaptações em algumas atividades realizadas? Se sim, quais? Se não, por quê?
Sim, depende do aluno, às vezes é a mesma atividade que é aplicada de modo diferente.

3 - Qual a metodologia utilizada para realizar as atividades?
O ABA e o PECS.

4 - Quais são os materiais e/ou recursos didáticos mais utilizados nas atividades que apresentam melhores resultados?

Atividades com material concreto.

5 - Como é o processo utilizado para a avaliação da aprendizagem?

Gradativa, às vezes não há resultado imediato.

6 - Como é a sua participação nas atividades?

Começar do zero, explicar várias vezes o que é para ser feito, continuar dando comanda, uma vez só não é suficiente.

7 - Como é o seu relacionamento com os demais alunos e dos demais alunos com ele(a)?

São bem distantes o relacionamento entre eles, querem brincar cada um no seu canto. Temos que intermediar o tempo todo, os jogos e brincadeiras, se for por vontade própria eles não interagem, inclusive comigo.

8 - Você ouve outras pessoas para elaborar suas atividades?

Sim.

9 - Existe um trabalho colaborativo com o(s) professor(es) da escola comum deste(a) aluno(a)?

Não temos trabalho colaborativo com a escola, temos o AEE que faz a ligação com a escola e vice-versa, quando é pedido orientação é a diretora que orienta. No caso o aluno com TEA, não temos nenhum conhecimento porque é de outro município.

10 - É importante o trabalho realizado pela escola comum para o desenvolvimento do(a) aluno(a) em estudo?

Muito, tem que estar nos dois.

Apêndice F: Entrevista realizada com a mãe do aluno com TEA.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Roteiro para entrevista com a mãe do(a) aluno(a) com TEA

Prezado(s) Pai(s),

Solicitamos sua participação nesta entrevista, que tem por objetivo obter informações que serão importantes para os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), constante na pesquisa **Processo de escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA): habilidades e potencialidades**. Seu anonimato será preservado na dissertação de mestrado e em posteriores publicações.

A - Informações Gerais

1 - Idade:

31 anos

2 - Estado civil:

Divorciado

3 - Formação em Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação:

Superior

4 - Como foi o período da gestação do(a) seu(ua) filho(a)?

Foi uma gravidez um pouco conturbada porque eu tive descolamento de placenta, então eu fiz o uso de hormônios e tive ameaça de aborto a gravidez inteira.

5 - Quando descobriu que seu(ua) filho(a) tinha TEA e como se sentiu?

Bom, eu descobri que o aluno com TEA tinha alguma coisa de diferente com um ano e meio, com a ausência da fala, mas diagnosticado com laudo só foi há um ano e alguns meses. Eu senti uma tristeza, né, como se fosse um luto mesmo.

6 - Quais os procedimentos foram tomados para a garantia dos direitos do(a) seu(ua) filho(a) à Educação Escolar na escola comum?

Bom, o aluno com TEA ele estudou, devido à ausência da fala, ele fazia fono, e uma das recomendações profissionais era que ele tivesse interação, assim, com a fono, antes dele ser laudado, a primeiro momento a gente achava que era um convívio com adultos, então ele entrou na escola com um ano e meio.

Ele estudou dois anos em uma instituição particular, e quando entrou na escola ainda se equiparava a outras crianças, tanto que saiu da fralda no tempo certo, não falava, mas, sabia das cores, só que no caso do aluno com TEA foi um autismo de regressão, no aniversário dele, ele bateu palma, ele soprou velinha, mais ou menos com uns dois anos as crianças foram evoluindo e ele foi ficando para trás e essa diferença foi aumentado. E a escola por si só, na época, deu todo o amparo, porém, não é o professor que tem de chegar e falar assim “olha a

gente acha que o seu filho é autista” se nem os médicos e os profissionais daqui não falavam. Eu já escutei de médico “entrega na mão de Deus”, “a seu filho é assim porque é seu primeiro filho”.

Que nem, já escutei de uma profissional, o aluno com TEA ele não fazia esse movimento para comer (movimento de abrir e fechar a boca), aí a profissional falava assim “deixa esse menino sem comer, você dá muita besteira, deixa ele sem comer até tal hora para ver o que ele vai fazer”. Então tudo isso de profissionais conceituados da cidade. A escola particular naquele momento me deu todo um amparo, porém, era uma incógnita, “o que era o autismo? ”. O autismo foi começar a ser gritado depois que teve a novela, depois que teve uma série do Drauzio Varella, nenhum médico aqui foi capaz de falar o que o meu filho tinha, e os sinais eram todos evidentes. Ele gostava de rodar o ventilador, não falava, gostava do movimento da descarga. Eram coisas assim fáceis, só que quais concepções que os profissionais de antigamente tinham do autismo, era aquela criança que fica de lado, com movimentos estereotipados, e o aluno com TEA ele não tinha nada disso, ele tinha uma interação, ele não tinha uma seletividade alimentar, mas em contrapartida ele tinha outras características muito fáceis de serem diagnosticadas. Então, a escola naquele momento me deu um amparo, claro que eles não falavam nada, mas eles também observavam que tinha uma coisa de anormal, e eu conheci um pediatra que era de Prudente, isso daí foi a cinco anos e meio, quase seis anos atrás, ele lidava com autistas, que era uma coisa rara, ele era um pediatra capacitado em autismo e ele já diagnosticou o aluno com TEA.

Na escola particular, na época, eu falei, o que eles tinham a oferecer nesta condição, eles falaram que no momento eles amparariam o aluno com TEA, mas, que eles não iriam dar um professor auxiliar na época, o que aconteceu, e vi que o aluno com TEA estava cada vez menos acompanhando, falei “gente, não, não é conveniente a gente continuar pagando”. Fui na Secretária da Educação e entrei com todo o processo consegui o primeiro cuidador do aluno com TEA, você deve conhecer o Fernando, ficou com o aluno com TEA, o que mais esteve com o aluno com TEA, foi um ano e meio, e o aluno com TEA deu uma deslanchada, eu não sei se era a fase dele deslanchar se foram os cuidados do cuidador, era uma pessoa paciente, e ficou esse um ano e meio, teve toda essa rotina, o aluno com TEA passou a ter uma confiança nele então, aí, ele foi pra escola municipal, com o cuidador, mas, infelizmente, cada mês é uma troca de cuidadores, tem bons profissionais e maus profissionais em toda a área, acho que a pessoa que se vê assim num estágio, pensa “a não, isso aqui é provisório” então é raro encontrar uma pessoa boa como o Fernando. Então o aluno com TEA teve essa sorte em um ano e meio, e depois vieram uns cuidadores bons, mas, era tudo provisório.

7 - Quais as dificuldades que já passou com seu(ua) filho(a) na escola e na instituição especializada?

Olha, o aluno com TEA, é uma vergonha uma coisa dessas, o aluno com TEA ele, com dois anos, saiu da fralda, fazia o xixi e o cocô, com dois anos e três meses já fazia, o tempo de uma criança normal, com quatro anos e meio ele teve uma virose, nunca mais ele fez cocô no vaso, até, têm três meses que o aluno com TEA está fazendo cocô no vaso, os autistas, alguns dos autistas, isso uns 80%, tem um bactéria no estômago que o cocô não é normal, tem um aspecto, de diarreia, e o aluno com TEA é um desses casos que tem essa bactéria, aí o que aconteceu, juntou que ele teve essa virose, essa regressão de não conseguir ir no banheiro, várias vezes fez cocô aqui na escola.

Agora o que a inclusão tem para oferecer? Uma escola que tenha berçário, que tenha, crianças novas, não é porque o meu filho é autista, mas toda a criança está sujeita a ter uma diarreia. Não tem um banheiro, por duas e três vezes eu tive que dar banho no meu filho porque não tinha, com as fezes assim na perna, com a mangueira, peguei a mangueira lá da inspetora,

porque... olha o que a educação tem para oferecer. E não é assim, não sei se ainda tem, tinha uma criança cadeirante, tem crianças assim com atraso, toda criança está sujeita a ter uma diarreia.

Não. A gente passa, uma dificuldade emocional, porque levamos um chacoalhada da psicóloga, vamos se dizer faz parte da terapia. Vamos em reunião é uma instituição muito bem preparada, é uma instituição referência mesmo.

8 - O que difere a escola comum da instituição especializada?

Olha, a escola comum é responsável pela parte pedagógica da alfabetização. O aluno com TEA ele é um grau moderado pra severo, a maioria das vezes ele é mais severo, se colocar a letra M aqui e falar “que letra que é essa? M de aluno com TEA”. É viciado em balas, se você der duas balas para ele e uma caixa de bombom, ele vai optar pela bala. Aí eu peguei, eu escrevi, eu mesmo, pontilhei o M e o I, e falei assim, olha a bala, comprei aquelas balas de caramelo bem chamativo, olha a bala, dava, eu falava assim “não, vai escrever primeiro”. Ele fez desse jeito “não, pode fazer direito, faz para você ganhar a bala”. Quando não gosta de jeito nenhum faz uma cara feia e foi que escreveu em troca da bala.

A instituição especializada visa a parte da terapia, na verdade é uma extensão da escola, e uma extensão de casa, e o certo é trabalhar em corrente, todo mundo junto. Só que, infelizmente. Esta interligado, em casa, escola a Instituição, aí a Instituição ensina, não que lá não ensina, as crianças lá fazem artesanato, as crianças fazem, terapias... eu dei o exemplo do artesanato, que visa, o quê, a parte motora, que teria que ser aprendido na escola, as crianças fazem, como posso dizer, na Instituição na verdade são terapias, atividades de rotina diária, mas, um exemplo, as crianças mais velhas participam de um projeto que elas têm que dar troco, como que uma criança dá troco se não sabe somar? Se não sabe, por isso que está interligado.

9 - É perceptível a aprendizagem do(a) seu(ua) filho(a)?

Olha a aprendizagem do aluno com TEA, você está perguntando da parte pedagógica? O aluno com TEA tem um entendimento muito bom, porém, ele não exterioriza isso, não é conveniente para ele exteriorizar, vamos dizer, mas sabe cores, sabe números, sabe reproduzir do jeito dele uma história. Então, entende todos os comandos, a primeira vez que o vi que o aluno com TEA sabia tudo, entendia tudo foi, tinha uns quatro anos e dois meses, passou, era um pouco mais tarde que isso, passou uma borboleta na frente dele ele falou “aí que susto”, nunca tinha falado uma frase inteira “aí que susto”, então aquilo foi uma felicidade, porque o susto não é uma palavra de rotina, susto é uma palavra que expressa sentimento, o que sentiu, assim, por ter falado uma frase inteira do que estava sentindo, essa frase pra mim significou muito, a palavra pra significou... tem um livro de uma autista, foi responsável por criar uma maneira, vou terminar de ler o livro e te empresto, gosta de tudo o que roda que nem todo autista, ela inventou a carne do gado ficar macia, ela colocou o gado para rodar pra desestressar antes de morrer, nesse livro que eu comecei a ler, comecei até a grifar algumas coisas que lia que parecia até que estava falando do aluno com TEA, falava que entendia tudo, só que ela não conseguia exteriorizar, e a primeira vez que falou uma frase inteira, foi em um acidente que o vidro caiu em cima dela, ela falou “está nevando”, então quer dizer, foi mediante a um susto igual ao aluno com TEA.

10 - Nas atividades escolares que ele (a) realiza você observa que ele (a) tem mais habilidades em quais atividades?

O aluno com TEA não se interessa pela parte pedagógica de forma nenhuma, tentamos essa metodologia em forma de troca. Computador não gosta, já tentei tem os aplicativos

específicos para os autistas, tem o chamado de ábacos, tem umas coisas específicos, não gosta, só gosta de musical. Ele faz assim, tem umas musiquinhas educativas tudo, mas ele, olha que engraçado, agora pedi para pegar o lápis, manda ele pegar tal coisa, sei que ele sabe pegar o lápis, que tem coordenação motora, tem isso, agora está no celular, pergunta assim “aluno com TEA, vem aqui, deixa e mamãe te ensinar a mexer no youtube”, não, ele vai lá e eu não sei como acha o desenho que quer, e quando não acha vem falar para mim, tipo “os sete carneirinhos”, E pula anúncio, mas é assim o que convém, o que interessa.

11 - Quais as principais potencialidades apresentadas pelo(a) seu(ua) filho(a) no processo de escolarização?

O meu objetivo é o aluno com TEA ir para uma escola regular, claro, e a alfabetização é a parte pedagógica, porém, eu busco absorver outras coisas, como a sociabilização, ele saber respeitar regras. De potencial é aos poucos, porque, vamos dizer, quando o aluno com TEA está numa fase boa, o ano passado, ficava mais na sala de aula, respeitava os horários, horas de intervalo, respeitava regras, respeitava fila, porém com, é, essa mudança de ano, ele adquiriu férias, parece que a criança esquece, tanto é que na Instituição, o aluno com TEA não tira férias.

É uma rotina, na escola o que acontece, ele está fase, da última vez ele ficou na escola até onze horas, fiquei super feliz, ficava até as nove, dava uma crise, aprendeu que ao dar uma crise a mãe ou o pai vai lá, então não dava crise na verdade, fazia birra, sabia das birras, disse “ele pode morrer de dar birra aqui e eu não vou vir”, aprendeu a não fazer, não gosta de estudar de manhã, não tem essa opção, aliás, o município não dá essa opção, né, porque a tarde ele fluí melhor, de manhã devido a medicação sente muito sono, então, vamos se dizer, o meu objetivo principal hoje é a sociabilização com as crianças, cumprir as regras, saber esperar, saber o que é tempo e absorver essas coisas. Vale ressaltar que uma coisa vantajosa que estou vendo na escola municipal, que os profissionais estão preparando as crianças para um amigo especial, coisas que antigamente não tinha, hoje as crianças têm, um cuidado com o aluno com TEA, assim “oi” “nossa, que bom que você veio”. Hoje o aluno com TEA sai da sala e as crianças entendem que ele está saindo e que não consegue ficar confinado ali por muito tempo. Tenho que parabenizar os profissionais em relação a isso, da preparação das crianças para um amigo diferente, sabemos que tem crianças que não entende, e hoje isso é uma vantagem.