



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ - RN
CURSO DE PEDAGOGIA**

FIHAMA BRENDA LUCENA DA COSTA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA
REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

CAICÓ-RN

2017

FIHAMA BRENDA LUCENA DA COSTA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA
REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof. Dra. Francieleide Batista de Almeida Vieira.

CAICÓ-RN

2017

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Prof^a. Maria Lúcia da Costa Bezerra - - CERES--
Caicó

Costa, Fihama Brenda Lucena da.

O processo de inclusão do aluno autista na escola regular:
análise sobre as práticas pedagógicas / Fihama Brenda Lucena da
Costa. - Caicó: UFRN, 2017.

92f.: il.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino
Superior do Seridó. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia.
Orientadora: Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Inclusão Escolar. 4. Atendimento Educacional Especializado. I.
Vieira, Francileide Batista de Almeida. II. Título.

RN/UF/BS-Caicó

CDU 376

FIHAMA BRENDA LUCENA DA COSTA

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR:
ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Francileide Batista de Almeida Vieira – (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^a. Nazineide Brito (Examinadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. M^º. Gisonaldo Arcanjo de Sousa (Examinador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

CAICÓ-RN

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS DE CAICÓ
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 06 dias do mês de Junho do ano de 2017, às 9h50 minutos, o(a) aluno(a) Fátima Brenda Lucena da Costa, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Centro de Ensino Superior do Seridó-CERES – Campus de Caicó, compareceu à esta Instituição de Ensino Superior para apresentar o Trabalho Monográfico intitulado:

O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas

O citado trabalho apresentado à Banca Examinadora, cuja composição foi homologada pelo Departamento de Educação – DEDUC-CERES, composta pelo(a) professor(a): Francilide Batista de Almeida Vieira Orientador(a) do trabalho, lotado(a) no Departamento de Educação, possuidor do título Doutora; do (a) professor(a) Gisvaldo Arcajo de Sousa, lotado(a) no _____, possuidor do título de Mestre, na condição de 1º Membro Examinador(a); e do professor(a) Nazareide Brito, lotado(a) no Departamento de Educação possuidor do título de Doutora, na condição de 2º Membro Examinador(a), foi submetido a avaliação dos Membros Titulares, que após a apresentação e arguição, emitiu o seguinte PARECER seguido da aferição da MÉDIA FINAL:

PARECER: O trabalho apresenta tema pertinente, atual e pouco explorado. Percebe-se uma coesão entre objetivos, metodologia e análise, o que caracteriza o trabalho acadêmico em pauta. A banca sugere algumas alterações referentes à construção textual.

MÉDIA FINAL: 9,5

Francilide Batista de Almeida Vieira
Orientador (a)

Gisvaldo Arcajo de Sousa
1º Examinador (a)

Nazareide Brito
2º Examinador (a)

Carla Beatriz P.
Coordenadora do Curso

Prof. Dr. Tânia Etelvina M. Garcia
Coordenadora do Curso de Pedagogia
1709/2016-R

Aos meus pais, pelos valores que me ensinaram.

Eu dedico!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minhas palavras de agradecimentos a Deus, que me deu a oportunidade de viver e acreditar em um mundo melhor, onde é possível viver sem preconceitos e comportamentos tiranos, que vão aos poucos corroendo a alma humana. Eu agradeço por toda a sabedoria.

Agradeço do fundo do meu coração a Prof^a. Dr^a. Nazineide Brito, que me oportunizou iniciar no mundo da pesquisa acadêmica e, desde então, tem sido uma fonte de inspiração pessoal e profissional. Obrigada pelas experiências maravilhosas que compartilhamos juntas.

Agradeço a Prof^a Célia Fonseca, por ter segurado minha mão quando eu mais precisei de ajuda e por ter acreditado que esse trabalho poderia ser realizado em meio a tantas turbulências e dificuldades. Obrigada por acreditar em mim. Isso fez toda a diferença.

A Prof^a. Dr^a. Francileide, orientadora do trabalho monográfico, eu dedico os mais sinceros agradecimentos, por ter apoiado a proposta do meu trabalho. Desde os primeiros minutos de nossas conversas soube que seríamos uma boa dupla. Agradeço por compartilhar dos conhecimentos com tanta dedicação e carinho, pelas palavras amigas e de conforto e por cada orientação. Desejo todo o sucesso para sua vida no âmbito pessoal e profissional.

Meus agradecimentos ao Prof. M^o Gisonaldo Arcanjo e Prof^a. Dr^a. Nazineide Brito, por estarem presentes em cada etapa de minha formação, e por compartilharem desse momento tão maravilhoso como avaliadores. Que vocês sejam sempre fortes e justos nessa longa caminhada. Todo sucesso eu desejo.

Agradeço aos meus pais Francisca Lucena (Rosa) e José de Alencar, que desde a mais tenra idade dedicaram seu tempo valioso para minha educação e das minhas irmãs. Foram vocês que me amaram e acreditaram que eu seria quem eu sempre busco cotidianamente ser. Palavras não dimensionam o meu amor por vocês! A vocês serei eternamente grata!

Ao Isael Souto, pelo carinho, por sempre acreditar que eu poderia fazer algo mais, por compartilhar momentos de aprendizagem comigo, por discutir sobre temas do meu interesse. Obrigada por seu carinho, sua atenção e sua generosidade.

As minhas irmãs, Amanda Cristina e Samantha Israele, pessoas que amo muito, eu agradeço por todo o tempo que vocês conseguem estar do meu lado. Mesmo distante estamos conectadas por uma força inexplicável.

As minhas joias preciosas Manuely e Larah (sobrinhas), a quem agradeço pelo simples e grandioso fato de existirem. A vocês eu dedico minha vida, minha vontade de construir um mundo melhor. Obrigada por me chamarem de titia, por me abraçarem e me beijarem forte na bochecha quando estão do meu lado.

Aos meus colegas de curso, um agradecimento infinito. Foram muitos momentos maravilhosos que nos ligam por um a laço fraternal, até o fim de nossas vidas. Em especial as minhas colegas Cledineide Medeiros e Isabelli Monteiro, eu agradeço por estarem do meu lado em cada dificuldade, em cada viagem, em cada apresentação de trabalho, em cada conversa amiga. Eu desejo a vocês toda sabedoria e que Deus abençoe o caminho de cada um.

Aos colaboradores e incentivadores desse trabalho.

“Jamais existirão mudanças em nossa sociedade sem o envolvimento de Homens e de Mulheres de bem. O que nos move é a certeza de que a vida é um presente, e o que queremos escrever e/ou deixar para as futuras gerações é uma história que mereça ser contada de lutas, batalhas pelo bem comum, e pelos valores que enobrecem a nossa existência e a dignidade humana. Ter autismo não é somente ter uma deficiência, mas é ter também um grande DESAFIO...”
Ulisses da Costa Batista (um dos autores da Lei Federal nº 12.764, Lei Berenice Piana).

RESUMO

Este trabalho propõe-se a realizar uma reflexão teórica com ênfase nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular, inserido na temática Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Destarte, refletimos sobre uma investigação de cunho qualitativo, caracterizada como estudo de caso, realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo, localizada no município de Várzea-PB e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Estadual Professor Odilon de Figueiredo. Para tal, foi delineado, como objetivo geral, identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula da escola regular. Por conseguinte, foram definidos como objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula do ensino regular, frente ao processo de inclusão do aluno autista e investigar sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular, visando a efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo. Sob esse viés, as reflexões encontram respaldo teórico nos estudos de Bosa (2002), Júnior; Kuczynski (2015), Cunha (2016), Franco (2012), Tozoni-Reis (2013) e Rampazzo (2013), dentre outros. Logo, nossas reflexões salientam que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar requer planejamento de práticas voltadas para esse público, na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que compreenda e atenda suas reais necessidades, estimulando sua autonomia na vida familiar, escolar e social. Com isso, faz necessário investir na formação continuada dos professores, para que possam conhecer mais profundamente sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e intervir satisfatoriamente. Ainda se evidencia a necessidade de incorporação de ações emancipatórias que viabilizem as relações entre os professores da sala regular e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This work proposes to carry out a theoretical reflection with emphasis on the pedagogical practices aimed at the inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder in the regular classroom, inserted in the theme Special Education in the Perspective of Inclusive Education. Thus, we reflect on a qualitative research, characterized as a case study, carried out at the Municipal School of Early Childhood and Fundamental Education Sandoval Rubens de Figueiredo, located in the city of Várzea-PB and the Multifunctional Resource Room of the State School Professor Odilon de Figueiredo. For that, it was designed, as a general objective, to identify the pedagogical practices used by the teacher in front of the process of inclusion of the autistic student in the context of the regular school classroom. Therefore, the following specific objectives were defined: to identify pedagogical practices used by the teacher in the daily classroom of the regular school, in front of the process of inclusion of the autistic student and to investigate the offer of the Specialized Educational Attendance in the regular school, aiming the effectiveness of school inclusion of the student with autism. Under this logic, the reflections find theoretical support in the studies of Bosa (2002), Júnior; Kuczynski (2015), Cunha (2016), Franco (2012), Tozoni-Reis (2013) and Rampazzo (2013), among others. Thus, our reflections emphasize that the inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder in the school context requires planning of practices aimed at this public, in the regular classroom and in the Specialized Educational Assistance, which understands and responds to their real needs, stimulating their autonomy in family, school and social life. Thus, it is necessary to invest in the continued formation of teachers, so that they can learn more about Autism Spectrum Disorder and intervene satisfactorily. It is still evident the need to incorporate emancipatory actions that enable the relations between the teachers of the regular classroom and the Specialized Educational Assistance room.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Pedagogical practices. School inclusion. Specialized Educational Assistance.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

GRUPAAC – Grupo de Apoio Anjos do Coração

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo da estrutura de funcionamento.....	26
Quadro 2 – Demonstrativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.....	27
Quadro 3 – Demonstrativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais atendidos na SRM.....	32

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Anos Finais 2007-2013.....	25
Figura 2 – Atividades realizadas por Ana e Bruna, no dia 23 de março de 2017.....	56
Figura 3 – Prancha com letras do alfabeto.....	59
Figura 4 – Jogo Soletrando.....	60
Figura 5 – Jogo Palavras Cruzadas e atividade escrita a partir do jogo.....	62
Figura 6 – Atividades de alfabetização.....	67
Figura 7 – Aluna Bruna montando o Quebra-cabeça do corpo humano (menino) e Quebra-cabeça da figura de uma vaca.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
1.1 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa.....	19
1.2 Situando o percurso metodológico da investigação.....	21
1.3 Caracterização dos <i>lócus</i> e dos participantes da pesquisa.....	24
1.3.1 Os <i>lócus</i> da pesquisa.....	24
1.3.2 Os participantes e colaboradores da pesquisa.....	29
CAPÍTULO 2	
INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	33
2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): considerações pertinentes.....	33
2.2 Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	35
2.3 Conceituando Práticas Pedagógicas: considerações necessárias.....	40
2.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	46
2.5 Orientações legais para a educação do aluno autista.....	50
CAPÍTULO 3	
INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR: INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	53
3.1 Construção de dados obtidos por meio das observações e entrevistas semiestruturadas.....	53
3.1.1 Práticas pedagógicas evidenciadas no contexto da sala de aula regular para a inclusão do aluno com TEA: análise e reflexões pertinentes.....	54
3.1.2 Práticas pedagógicas evidenciadas no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais para a inclusão do aluno com TEA: análise e reflexões pertinentes.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE.....	81

INTRODUÇÃO

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para de ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (MANTOAN, 2015, p. 71).

Em um contexto em que a sociedade busca repensar a escola e o seu conjunto natural e filosófico, que vem sendo, ao longo dos séculos, colocado em prática, esse ambiente “[...] deixa de ser a escola da homogeneidade e passa a ser a escola da *heterogeneidade* [...]” (MARTINS, 2006, p. 19). Nisto, um dos grandes desafios atuais é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹ dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3, apud BORTOLOZZO 2007, p.15) afirma que,

Um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

No processo de escolarização dos seus alunos, a escola necessita estar apta a desenvolver atitudes e práticas que, somadas às adaptações curriculares, metodológicas e de recursos físicos e materiais, assegure a esses o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Nessa perspectiva, Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva requer, especialmente, uma escola pensada e organizada a partir de um processo inclusivo, em que as escolas, segundo Martins (2006, p. 20),

¹ O termo Necessidades Educacionais Especiais vai ser utilizado nesse trabalho em virtude da expressão “[...] representar melhor a diversidade discente quando falamos de inclusão. Trata-se de um público muito heterogêneo, abarcando dificuldade orgânicas e não orgânicas, deficiências e transtornos comportamentais (CUNHA, 2016, p. 42).

Devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e entendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Dessa forma, o espaço escolar deve ser organizado, planejado e sistematizado para ofertar condições aos alunos, independentemente de suas peculiaridades e das suas deficiências, promovendo um ensino de qualidade para todos.

Assim, o aluno com Autismo ou TEA² (Transtorno do Espectro Autista)³, público alvo desta pesquisa, apresenta características variadas que comprometem, desde as suas relações com outras pessoas à sua linguagem, necessitando, assim, de apoio no seu processo de ensino-aprendizagem. De tal modo, a oferta de escolarização para todos, na perspectiva de inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola regular, “[...] aos poucos vem ocorrendo em nosso cenário educacional [...]” (CARNEIRO, 2012, p. 13).

Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Art. 58 e 59, que oferece respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como, em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no artigo 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades.

A partir das discussões pontuadas, evidenciamos a condição do aluno com autismo, que deve ser incluído na escola sem qualquer discriminação e gozar de todas as oportunidades que esse ambiente deve ofertar, requerendo “[...] elementos

² O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014, p. 53).

³ Por apresentar sintomas complexos e que podem variar de indivíduo para indivíduo, houve uma mudança para a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (CUNHA, 2016).

estruturais e pedagógicos diferentes do que a escola comum possui” (CARNEIRO, 2012, p. 13).

Assim, durante o nosso processo de formação, refletindo sobre essa realidade, surgiram os seguintes questionamentos: Que práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula do ensino regular frente ao processo de inclusão do aluno autista? De que modo ocorre a oferta do atendimento educacional especializado visando a efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo? Quais as consequências das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do aluno autista e, conseqüentemente, em sua inclusão escolar?

O fenômeno sobre o qual incide nosso estudo se concretiza como a inclusão do aluno autista na sala de aula do ensino regular a partir das práticas vivenciadas no contexto do seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, buscamos compreender: **Que práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor para desenvolver a inclusão do aluno com autismo na sala de aula do ensino regular?**

Diante do exposto, investigamos, analisamos e identificamos as práticas evidenciadas, assim como o processo de inclusão do aluno autista a partir destas práticas. Concomitante, observamos a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando à efetivação da inclusão do aluno com Autismo.

Segundo Cunha (2016, p. 48) a “literatura pedagógica ligada à prática na educação especial também contribui para o estado das coisas. A maior parte da produção acadêmica vem da área médica. O professor fica sem suporte específico para o trabalho docente”. Sob esse viés, esse trabalho tem grande importância para a educação, por tratar de questões que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar, evidenciando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas para a inclusão desse público, possibilitando a efetivação do que ora já fora garantido em uma série de documentos legais.

É pertinente, portanto, esclarecer que quando se trata o aluno com TEA, a situação é semelhante, uma vez que os profissionais da área da educação sentem dificuldade de ensinar a esse aluno, e procuram por técnicas ou metodologias salvadoras, o que não há (CUNHA, 2016).

Para tanto, buscamos evidenciar as práticas pedagógicas pertinente ao processo de ensino e aprendizagem desse aluno, por meio da presente pesquisa, que foi norteadas por objetivos, onde, no objetivo geral, optamos por identificar as

práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula da escola regular. E com relação aos específicos, pleiteamos identificar práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula do ensino regular frente ao processo de inclusão do aluno autista e investigar sobre a oferta do atendimento educacional especializado visando a efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo.

A investigação realizada tem um caráter qualitativo, caracterizada como estudo de caso, envolvendo duas alunas com TEA que estudam na mesma sala de aula de uma escola pública regular. Teve, ainda, como participantes, duas professoras: uma que atua na referida sala regular e outra que atua no AEE, em uma Sala de Recursos Multifuncionais, do qual participa uma das alunas. Foram realizadas, análise de documentos disponibilizados, observações, nos dois espaços e entrevistas com as professoras.

O trabalho monográfico está organizado em 3 (três) capítulos: O primeiro capítulo denominado “Aspectos metodológicos da pesquisa”, que está estruturado de modo a familiarizarmos o leitor com aspectos metodológicos do trabalho, além de apresentarmos os participantes e também, os colaboradores. O segundo capítulo é denominado “Inclusão escola do aluno com Transtorno do Espectro Autista: um olhar sobre as práticas pedagógicas”, o qual aborda aspectos relativos à revisão da literatura pertinente ao nosso trabalho. Nele também fazemos considerações sobre o tema norteador da pesquisa que são as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com TEA, breves considerações sobre o que se tem construído sobre o TEA, os aspectos legais voltados para a escolarização desse público, assim como, uma discussão sobre o AEE da SRM.

O terceiro e último capítulo, intitulado como “Inclusão do aluno com TEA na sala de aula do ensino regular: interpretação, análise e discussão”, aborda os resultados encontrados *in lócus*, bem como discussões relacionadas às práticas pedagógicas encontradas na sala de aula comum e na SRM, compreendendo os aspectos que envolvem a inclusão do aluno com TEA no ensino regular.

Por último, temos as Considerações Finais a respeito do trabalho, que sinalizam para a necessidade de formação dos professores para trabalharem com a inclusão, urgência no desenvolvimento de atitudes de colaboração e interação entre os professores das salas de aula regulares, com professores da SRM, e demais equipes que atendem os alunos com NEE, e ainda, discussão sobre o planejamento

e a avaliação de forma idônea das práticas pedagógicas evidenciada no contexto escolar e do AEE.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O debate sobre a necessidade de uma escola capaz de atender a todos com qualidade e equidade tem cada vez mais tomado conta do cenário educacional brasileiro. Políticas públicas são desenvolvidas com o objetivo de efetivar esse direito considerado inquestionável. No entanto, assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas (CARNEIRO, 2012, p. 7).

O presente capítulo está organizado de modo a familiarizarmos o leitor com os aspectos gerais, relacionados à metodologia, que envolvem o trabalho monográfico. Abordamos, de forma sistemática, a trajetória metodológica para a realização da pesquisa, os locais pesquisados, enfatizando seus aspectos pedagógicos, administrativos, organizacionais e físicos, os participantes e os procedimentos para coleta de dados.

1.1 Abordagem teórico-metodológica da pesquisa

A pesquisa, em sua mais delimitada definição, está definida como “(...) a interpretação daquilo que vemos” (TOZONI-REIS, 2013, p. 2). Gil (1996, p. 19 apud TOZONI-REIS, 2013, p. 2) corrobora ao trazer uma denominação de pesquisa mais sistemática,

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Compreendemos a intencionalidade da pesquisa enquanto uma obra de utilidade para a produção de conhecimento, sendo necessário empenho em seu processo, visto sua contribuição para futuros trabalhos que surgem cotidianamente.

Logo, sua técnica deve ser a mais fidedigna, reafirmando a veracidade dos fatos e resultados obtidos.

Diante disso, neste trabalho, procuramos investigar as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular do 2º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo, da cidade de Várzea – PB, frente ao processo de inclusão do aluno com Autismo. Os sujeitos da pesquisa são duas alunas, Ana e Bruna⁴, apresentando laudo médico para Transtorno do Espectro Autista (CID-10), a professora da sala de aula regular e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A pesquisa versa numa abordagem qualitativa, baseado num estudo de caso, com a utilização da entrevista semiestruturada e a observação direta (não participativa) como instrumentos de coleta de dados. Com isso, almejamos ampliar as discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas e refletir sobre o processo de inclusão do aluno autista.

Detalhando a metodologia podemos dizer que a pesquisa qualitativa, segundo Tozoni-Reis (2013, p. 5), “defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los”. Assim, centra na compreensão e interpretação de fenômenos sociais que apresentam aspectos da realidade que, por sua natureza, não podem ser quantificados.

Sobre o estudo de caso, Creswell (1997, p. 61 apud MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008, p. 98) afirma ser “[...] a exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) [...] que envolve coletas de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto”. Como afirma o autor, esse tipo de pesquisa caracteriza-se como o estudo de um determinado indivíduo ou comunidade para se compreender um caso, que pode ser evento ou atividade do sujeito (*ibidem*).

De acordo com Gil (2009, p. 5) o Estudo de Caso, “Trata-se, pois, de um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico [...]. E que embora caracterizado pela flexibilidade, não deixa de ser rigoroso [...]”. Desse modo, possibilita que o pesquisador se utilize de instrumentos que aprofundam os estudos referentes a um determinado objeto, favorecendo a

⁴ Os nomes apresentados são fictícios para proteger a identidade dos colaboradores.

compreensão do fenômeno estudado naquele contexto, a partir da subjetividade dos participantes (GIL, 2009, p. 17).

Corroborando com essa ideia, Yin (2005, p. 32, apud Gil, 2009, p. 7) afirma que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Destarte, optamos por uma modalidade que possibilite ao investigador estar em contato com os fatos que dizem respeito ao problema da investigação, e, destes, gerar conhecimentos novos.

1.2 Situando o percurso metodológico da investigação

A predileção por realizar a pesquisa na referida instituição surgiu por ser o local mais oportuno, onde alunos com TEA frequentam o ensino regular, mais precisamente o ensino fundamental. Consideramos oportuno registrar que fizemos uma visita à instituição no ano anterior ao da realização da pesquisa, para sondar a existência desses alunos no Ensino Fundamental. Por conseguinte, o aval foi concedido pela gestão da referida instituição.

A primeira etapa para a realização da pesquisa foi agendar uma visita à gestão, na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo, para apresentação da finalidade da pesquisa *in lócus*. Em seguida, foi enviada uma cópia do projeto, via e-mail, para melhor compreensão do trabalho por parte dos envolvidos.

Com o acordo firmado, deu-se início ao agendamento de uma nova data de visita ao campo para formalizar a pesquisa, com a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pela professora participante da pesquisa. Os dias de observação foram acertados com a gestora, que repassou para a professora titular da sala de aula (campo empírico). Logo, na primeira data de observação a professora assinou o termo e teve conhecimento dos métodos utilizados para a coleta de dados.

Como ferramentas de coleta de dados, selecionamos a observação direta (sistemática), a entrevista semiestruturada e a análise documental, buscando maior fidelidade dos fatos presentes no campo de pesquisa. Para o desenvolvimento do trabalho em destaque, selecionamos os procedimentos metodológicos

característicos da pesquisa qualitativa. O estudo de caso foi realizado em uma escola pública da cidade de Várzea-PB, Nordeste brasileiro. Para a obtenção dos dados, recorreremos a *observação direta* realizada no contexto da sala de aula; a aplicação de *entrevista semiestruturada*, realizada com a professora regente da turma; e *análise documental*, a partir dos materiais disponíveis na escola.

Fomos norteados por um plano previamente definido com as questões (itens) relevantes para estudo, sendo registradas em um diário de campo (notas escritas)⁵. As observações foram executadas em duas semanas no campo da pesquisa, aplicadas em dias consecutivos, com duração de 2 (duas) a 3 (três) horas, em duas semanas do mês de março e duas do mês de abril, com aviso prévio.

No *lócus*, visamos identificar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão das alunas autistas, tais como a utilização de rotina visual, a utilização de imagens para favorecer a aprendizagem, a utilização de materiais adaptados para o auxílio no processo de ensino-aprendizagem, a relação e interação professor-aluno e aluno-aluno, a realização de atividades em grupo, a participação das alunas no contexto escolar, os tipos mais frequentes de atividades utilizadas, a organização da sala de aula, o local em que essas alunas ocupavam na sala de aula e o comportamento delas frente às ações desencadeadas nesse período. Comumente, o Diário de Campo foi utilizado para coletar as impressões observadas *in lócus*, com base em Rampazzo (2013, p. 117), quando enfatiza que

A observação sistemática, chamada também de “planejada”, “estruturada”, ou “controlada”, é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para seu e desenvolvimento.

Considerando, assim, através da observação, enquanto um instrumento rigoroso e científico, que segundo Rampazzo (2013, p. 119) é realizado “[...] aplicando-se imediatamente os sentidos sobre o fenômeno que se deseja observar [...]”, buscamos evidenciar questões que respondiam à nossa problemática, a partir do que foi observado da realidade do cotidiano da sala de aula.

Isso porque entendemos que o pesquisador busca compreender o local onde irá desenvolver e coletar dados sobre o estudo, e, assim, interpretar, discutir e

⁵ As notas escritas seguiram as orientações das observações e reflexões que surgiam durante as observações.

analisar as informações. Para a obtenção de um conhecimento límpido, “a observação deve ser exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica (KAUARK et al, 2010, p. 62).

Sobre a entrevista, outro instrumento de pesquisa, Rampazzo (2013, p. 119 - 120) salienta que “[...] é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional [...] de maneira metódica [...]”. Através desse contato buscamos obter as informações válidas e pertinentes para o estudo.

O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada que, segundo Rampazzo (2013, p. 120), “[...] é aquela em que o entrevistador é livre para adaptar suas perguntas à determinada situação. Em geral, as perguntas são abertas [...] e podem ser respondidas no decorrer de uma conversa informal”. Dessa maneira, é preciso viabilizar a qualidade das respostas obtidas, tendo em vista que o entrevistador modela as perguntas frente às suas necessidades de pesquisa.

Uma primeira entrevista⁶ foi realizada no turno inverso do trabalho da professora regente da sala de aula regular. Sobre ela, procuramos abordar questões de natureza pedagógica, organizacional, colaborativa e inclusiva, com a intenção de obter respostas referentes à problemática investigada e, ainda, para comprovação de informações reunidas nas observações, além de produzir outras mais. Uma segunda entrevista foi realizada com a professora da SRM que atende no horário oposto, a aluna Bruna.

Concomitante, surgiu a necessidade de realizarmos observações na Escola Estadual Professor Odilon de Figueiredo, haja vista a oferta⁷ do AEE, ser realizado na SRM, que é ofertado aos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo.

Para isso, foi realizada uma visita oficializada com documentação e conversa, com a professora do AEE, em que acertamos os dias de observação. Vale salientar que tudo foi repassado para a gestão da escola. A partir disso, elaboramos um roteiro de observação com o intuito de conhecer o funcionamento desse atendimento, visando à efetivação da inclusão do aluno com TEA na escola regular.

⁶ Todas as entrevistas realizadas na pesquisa do presente trabalho monográfico foram gravadas com aparelho celular Samsung Gran Prime.

⁷ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado à aluna Bruna, sendo executado três vezes por semana no horário oposto (tarde) ao que a criança frequenta a escola.

As visitas nos locais da pesquisa resultaram em observações, seguidas da realização de entrevista semiestruturada com a professora colaboradora.

1.3 Caracterização dos *lócus* e dos participantes da pesquisa

1.3.1 Os *lócus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas unidades escolares da cidade de Várzea-PB, a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo e a Escola Estadual Professor Odilon de Figueiredo. As observações e as entrevistas foram realizadas numa sala de aula do 2º ano da escola regular, no turno da manhã e numa sala em que funciona a SRM para o AEE, no turno da tarde, em semanas distintas, nos dias de terça-feira, quarta-feira e quinta-feira. A SRM localiza-se na Escola Estadual Professor Odilon de Figueiredo, do mesmo município.

O Município de Várzea, com área territorial de 190 km², está localizado à aproximadamente 280 km da Capital da Paraíba, João Pessoa, mais especificamente na Mesorregião da Borborema e Microrregião do Seridó Ocidental Paraibano, tendo como municípios limítrofes, ao norte, Ouro Branco-RN e Caicó-RN; ao sul, São Mamede-PB; ao leste, Santa Luzia-PB, e, ao oeste, São João do Sabugi-RN e Ipueira-RN.

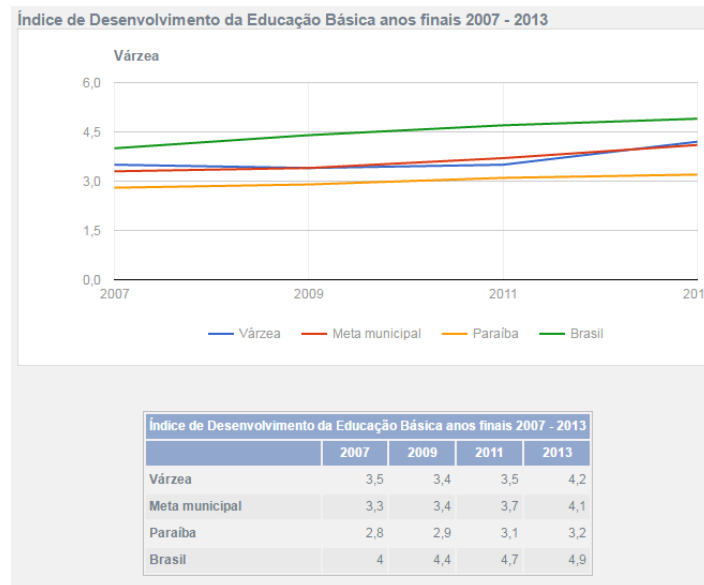
De acordo com o censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, a sede municipal contava com uma população de 2.504 habitantes. A estimativa atual é de 2.784 habitantes. O município situa-se a 265 metros de altitude, tem sua posição geográfica determinada pelo paralelo de 06°46'19" de latitude sul, em sua interseção com o meridiano de 36°59'31" de longitude oeste.

O município conta com 3 (três) instituições de ensino na Zona Urbana, sendo uma de Educação Infantil, outra de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio, além de 3 (três) escolas na Zona Rural, que estão situadas no Quilombo da Pitombeira, no Assentamento São Vicente e na Comunidade Viola, atendendo a demanda de alunos existente no município.

E, como podemos observar, a partir de dados do INEP – Censo Educacional 2007-2013 (Ver Figura 1), a educação do município conseguiu atingir uma nota acima de sua expectativa e superior à média do Estado. O que pode ser interpretado

como a oferta de uma educação de qualidade, contudo, não podendo ser definitivo por não ter estudos mais aprofundados.

Figura 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Anos Finais 2007-2013.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Educacional (2007-2013).

A escolha do local⁸ para a realização do estudo se deu pelo fato de ter alunos com TEA matriculados e frequentando regularmente a sala do ensino regular, especificamente no Ensino Fundamental, além da disponibilidade por parte da gestão da instituição. No que tange à Escola Estadual Professor Odilon de Figueiredo, o percurso da pesquisa foi nos direcionando à instituição, por ser o local onde se concretiza o AEE, atendendo toda a demanda da rede de ensino do município.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo é uma unidade escolar pertencente à rede pública municipal de ensino da Prefeitura Municipal de Várzea-PB, criada através do Decreto nº 01/80 de 14/05/1980, com sede na Rua Padre Jerônimo Lauwen, nº 09. Sua sede foi construída há aproximadamente 30 anos em terreno cedido pelo ex-prefeito João Jorge de Araújo (*in memorian*).

A instituição recebeu o nome do jovem Sandoval Rubens de Figueiredo, que nasceu no dia 21 de junho de 1956, na cidade de Várzea-PB, sendo filho do Sr.

⁸ Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo.

Francisco Antônio de Figueiredo (Chiquinho Elias) comerciante influente, na época, e da Sra. Maria das Neves de Figueiredo. A escolha se deu porque, na mais tenra idade o jovem estudou na Escola Estadual Odilon de Figueiredo em Várzea-PB, e, no ano de 1967, mudou-se para a cidade de Santa Luzia-PB, frequentando duas escolas daquele município. Seu período escolar foi interrompido por um acidente automobilístico, na data de 09 de junho de 1975, aos 18 anos de idade, impedindo a conclusão de seus estudos. Desde então a escola da rede municipal de ensino do município de Várzea-PB traz o seu nome como homenagem e reconhecimento.

Atualmente, a escola atende um total de 291 alunos, sendo 122 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 169 nos anos finais desse mesmo nível, nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme podemos acompanhar no Quadro 1, que apresenta dados sobre a dinâmica de ensino e suas modalidades:

Quadro 1 – Demonstrativo da estrutura de funcionamento.

Turnos de funcionamento	Manhã	Tarde	Noite
Nível de ensino	Ensino Fundamental Anos Iniciais.	Ensino Fundamental Anos Finais.	EJA
Número de turmas de cada serie	6 turmas: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, multiseriado.	6º, 7º, 8º, 9º	1 turma com dois seguimento.
Número de alunos por turmas	1ºano=23, 2ºano=24, 3ºano=22, 4ºano=16, 5ºano=25, mult. 14.	6ºa=22, 6ºb=25 7ºa=25, 7ºb=24 8ºa=20, 8ºb=20 9ºa=16, 9ºb=16	1º seg. 13 2º seg. 18
Número de dias letivos	200 dias por ano, de 50 a 55 dias por bimestre.		
Horário de funcionamento	7h às 11h	13h às 17h	18h às 22h
Número de aula /dia	-	Segunda, terça e quarta: 6 aulas Quinta e sexta: 5 aula.	

Fonte: Dados fornecidos pela gestão da escola regular (COSTA, 2017).

Conforme dados fornecidos pela gestão (Ver Quadro 2), a escola tem 06 (seis) alunos com NEE e 01 (um) que está sendo acompanhado por especialistas, matriculados e frequentando regularmente o local, distribuídos em níveis diferentes:

Quadro 2 – Demonstrativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

TURMA	Nº DE ALUNOS	CARACTERIZAÇÃO
2º Ano	02	Transtorno do Espectro Autista (TEA).
3º Ano	01	Dificuldades de aprendizagem (em acompanhamento com o especialista Neuropediatra).
5º Ano	01	Dislexia.
7º Ano	01	Síndrome de Down.
8º Ano	01	Deficiência Mental (apenas com diagnóstico).
9º Ano	01	Dislexia.

Fonte: Dados fornecidos pela gestão da escola regular (COSTA, 2017).

Quando questionados sobre o Projeto Pedagógico-Curricular (PPC), a gestão confirmou a existência do documento, mas enfatizou que estava em fase de atualização e que a avaliação voltada para os alunos com NEE não está devidamente contemplada no documento. Assim como, referências legais e teóricas para a uma inclusão escolar, social e familiar desse público.

De acordo com Libâneo (2012, p. 484) “o projeto pedagógico-curricular é o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda todos os alunos”. Esse documento tem a incumbência de abranger todas as práticas voltadas para a ação educativa, que são evidenciadas no contexto escolar, não apenas relacionadas aos conteúdos curriculares, mas contemplando aspectos sobre a inclusão de públicos que antes foram marginalizados.

O PPC, que pode expressar a autonomia exercida e/ou conquistada pela escola, deve resultar de práticas de discussões participativas/coletivas. É imprescindível, ainda, que o documento seja compreendido como uma ação de cunho educativo e concretize o processo de planejamento das ações escolares.

Destarte, sua organização deve ser reflexo da participação e interação de todos os membros possíveis da instituição escolar, para que, de diversas formas, possa vigorar como instrumento concreto de mudanças no ambiente educativo. Percebemos, assim, que o PPC se torna ferramenta necessária à prática pedagógica do ambiente de ensino.

Em relação ao planejamento, a equipe pedagógica estipula que aconteça⁹ pelo menos 2 (duas) vezes ao mês; sendo nas terças-feiras, para os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais; e nas quintas-feiras, para os professores do

⁹ Não presenciamos esses planejamentos.

Ensino Fundamental Anos Finais, com a participação da equipe pedagógica e gestão da instituição.

A sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental *lócus* da pesquisa, conta com 23 (vinte e três) alunos matriculados, sendo 2 (dois) com TEA, entre 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade. De acordo com a professora, e a partir das observações *in lócus*, os alunos mantêm uma relação harmoniosa de carinho e de colaboração para com as alunas com TEA. Em vários momentos, seja na sala de aula ou em outros espaços da instituição, as alunas têm o apoio dos colegas e dos funcionários da escola.

O espaço da sala de aula é iluminado durante a manhã por luzes artificiais, embora tenha janelas abertas durante todo o período de aula. A ventilação também é oriunda das janelas, contando com dois ventiladores instalados nas paredes do início e do fundo da sala, em uma altura que contempla todo o espaço ocupado pelos alunos. Ana e Bruna sentam-se em uma fileira no centro da sala, mais precisamente no final, sendo separadas pela carteira do profissional de apoio escolar¹⁰. Os demais alunos são organizados em uma fila dupla de cada lado da sala, e mais duas alunas sentam-se ao centro, mais precisamente no início desta.

A sala também conta com uma prateleira de livros em uma altura acessível para os alunos, além de alguns cartazes que fazem menção aos hábitos de higiene e regras de convivência. Esses últimos foram construídos pelos próprios alunos e pela própria Lúcia, no início do ano letivo, com o intuito de mediar os conflitos existentes na sala, bem como, eles perceberem a importância de respeitar os colegas, como foi visto em todas as observações *in lócus* e na entrevista da professora.

Quando questionada sobre a participação da família na educação dos alunos, a professora relata um envolvimento significativo, embora não seja apresentado por todos os pais. Contudo, a maioria demonstra uma certa preocupação em virtude de sempre estarem pedindo informações sobre os

¹⁰ Utilizamos o termo profissional de apoio escolar de acordo com a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, quando trata em seu art. 3º, inciso XIII do profissional que o aluno com deficiência tem direito. A lei estabelece que o profissional de apoio escolar é [...] a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...] (BRASIL, 2015, p. 9).

comportamentos dos filhos, assim como, por estimularem estes em casa, auxiliando-os nas tarefas escolares.

1.3.2 Os participantes e colaboradores da pesquisa

Sobre os colaboradores da pesquisa, podemos destacar os seguintes participantes: uma professora da sala regular de ensino, uma professora do AEE e duas alunas com TEA, da sala de aula regular. Além delas, tivemos a colaboração de gestores, equipe de apoio pedagógico e funcionários das instituições.

A professora titular da sala de aula regular, chamada aqui de Lúcia, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atuando na educação desde 1994 (22 anos). Foi somente a partir de 2008 que a professora passou a lecionar no Ensino Fundamental, onde continua atuando. Ela afirmou que não participou e nem participa de cursos específicos na área de Autismo, bem como não tem pós-graduação na área de Educação Especial ou Educação Inclusiva. Contudo, está sempre em busca de novos conhecimentos, que possam lhe dar suporte para as práticas evidenciadas no contexto escolar para incluir as alunas. As alunas que fizeram parte do estudo têm laudo médico para o Autismo. Contudo, como é de característica do espectro, apresentam comportamentos específicos de cada indivíduo.

Ana, denominada como uma das alunas com TEA, da sala de aula regular, recebeu laudo médico em 2016, quando cursava o 1º ano do Ensino Fundamental, embora a família e os professores da escola de Educação Infantil tivessem percebido os sintomas do espectro bem mais cedo. A gestão da escola afirma que a aluna tem um ótimo rendimento escolar, demonstrando algumas dificuldades em cálculos. Na sala de aula, a aluna conta com o apoio de uma profissional de apoio escolar que se reveza em atendê-la, e ainda, a sua colega Bruna.

Quanto a socialização de Ana e participação no contexto da sala de aula, percebe-se que é uma aluna ativa e atende quando solicitada pela professora, interage com seus colegas, brinca e faz suas atividades sem tantas intervenções da profissional de apoio escolar. Por ser alfabetizada, tem uma significativa autonomia em fazer as atividades propostas por Lúcia, demonstrando capacidade de interpretação das mesmas. Um aspecto bastante interessante observado foi a hipersensibilidade aos sons da sala, do intervalo e das conversas dos colegas,

apresentada por ela em vários momentos da observação, contudo, não demonstrando atrapalhar nas suas atividades acadêmicas e recreativas. Segundo Temple Grandin (2016, p. 79), “quase todos os autistas e, na verdade, cerca de nove em dez pessoas com autismo apresentam um ou mais transtornos sensoriais”.

Bruna, a outra aluna com TEA foi diagnosticada aos 5 anos de idade, apresenta comportamentos restritos, precisando do auxílio quase que constantemente da profissional de apoio escolar. A mesma apresenta dificuldade motora para recortar, pintar e escrever, assim como, não participa ativamente da aula como seus demais colegas. Como podemos acompanhar em momentos das observações, Lúcia faz uma pergunta para a turma e, em seguida, diz que é direcionada a Bruna e ela espera pela resposta da profissional de apoio escolar.

Em muitos momentos os colegas de Bruna demonstraram muito afeto por ela, ajudando-a com materiais na hora do lanche e na hora de pegar a garrafa de água. A reação de Bruna ora é de felicidade, ora de observação de toda a turma, chegando a passar vários minutos dessa maneira. De acordo com a equipe de apoio pedagógico que faz um diagnóstico de nível de leitura e escrita, Bruna está na hipótese silábica, considerando as hipóteses apresentadas por Emília Ferreiro (1991), caracterizada por ser uma fase de transição da hipótese pré-silábica para a silábico-alfabética, em que o aluno já percebe que a escrita é uma representação da fala e atribui valor sonoro a cada sílaba da palavra, representando-a por uma letra.

Lúcia utilizou atividades xerocopiadas, o livro didático como auxílio, a TV, a caixa de som, o microfone, e livros de literatura e jogos pedagógicos¹¹. As atividades aplicadas em todos os dias de observação seguiram o mesmo padrão, cobrando do aluno a leitura e a escrita, sem produção textual. A única adaptação percebida nas atividades xerocopiadas era no que tange ao nível de hipótese de escrita que o aluno demonstrava estar.

Quanto às adaptações, essas só existiram em dois momentos de observação – em uma atividade de sala e uma atividade para casa –, quando Lúcia orientou que a profissional de apoio escolar cobrasse de Bruna a resolução da atividade com o apoio de figuras recortadas, ao invés da escrita. Afora, não existia a confecção de atividades adaptadas, fosse em tamanho, cor, textura ou ainda, materiais

¹¹ Utilizados somente com a aluna Bruna em dois dias alternados de observação.

pedagógicos como engrossadores de lápis, prancha de comunicação, fosse com letras, palavras ou gravuras e rotina visual.

Tratando-se da inclusão do indivíduo na sala de aula do ensino regular, “as adaptações curriculares tornam-se de grande importância para propor ações de prevejam um currículo mais apropriado, [...] que busque alcançar as necessidades específicas apresentadas por esses alunos, [...]” (MANZOLI; SIGOLO, 2012, p, 90). A escola, portanto, representa um espaço em que o aluno seja levado a construir seu conhecimento, sem restrições por apresentar necessidade educacional especial.

Sobre Márcia, professora da sala do AEE, salientamos que a mesma tem graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cursada na cidade de Patos-PB, desde o ano 2000, e especialização em Psicopedagogia Institucional pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) de Patos-PB. Ela atuou como docente na instituição desde o ano de 1985, por um período assumiu o cargo de diretora e, a partir do ano de 2014, foi encarregada de conduzir a SRM. Quando questionada sobre sua participação em cursos de capacitação na área de autismo, Márcia esclarece que não participou ainda, contudo, sempre tem buscado novos conhecimentos sobre o TEA, em virtude de trabalhar e já ter realizado atendimento com crianças autistas.

A SRM da instituição é do tipo I¹², regida pela 6ª Regional de Ensino¹³ de Patos-PB, a mesma foi solicitada pela gestão da escola para atender a demanda de alunos com deficiência, atendendo com recursos de apoio pedagógico para contemplar as necessidades apresentadas por esses alunos, sendo instalada na instituição em 2006.

Como observamos, a sala conta com 2 (dois) computadores, 1 (um) notebook, mesa redonda no centro da sala (disponibilizada pela biblioteca da escola, assim como, as cadeiras e as bancas dos computadores), 6 (seis) cadeiras, 1 (um) armário, 1 (um) prateleira, 1 (um) lousa branca, 3 (três) banquinhas para computadores, 1 (uma impressora), instrumentos para tocar, vários jogos pedagógicos de madeira e de papel, materiais de apoio pedagógico como folhas, lápis, pincel, apagador, EVA, tesouras, cola etc. Alguns equipamentos são da

¹² SRM constituída de: [...] microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora, laser, teclado e colmeia, mouse acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação aumentativa e alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras e armário (BRASIL, 2010, p. 11).

¹³ Gerências Regionais de Ensino (GRES).

própria sala e outros adquiridos pela escola e pelas professoras do AEE, com recursos próprios.

Quanto ao ambiente, a iluminação vem de luzes artificiais, das janelas que sempre ficam abertas e da porta de entrada. A ventilação tem origem das aberturas da sala, além do ventilador que fica instalado ao lado de cima da parede. Segundo Márcia, a SRM atende um total de 5 alunos oriundos de escolas diferentes, como evidencia o Quadro 3:

Quadro 3 – Demonstrativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais atendidos na SRM.

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	CARACTERIZAÇÃO
Escola do municipal do município.	01	Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Escola da zona rural do município.	01	Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Escola estadual do município.	01	Paralisia Cerebral.
Escola do municipal do município.	01	Déficit de Atenção e Dislexia.
Escola municipal do município.	01	Síndrome de Down.

Fonte: Dados fornecidos pela professora do AEE (COSTA, 2017).

Como percebemos os alunos com TEA representam o maior número de alunos atendidos, que corresponde a 40%. Sobre os alunos atendidos, a professora esclarece que apenas dois não frequentam o AEE regularmente, em virtude das condições familiares. Para o acompanhamento dos atendimentos efetuados, Márcia afirma fazer relatórios mensais que são enviados, via e-mail, para a 6ª Regional de Ensino de Patos-PB, como forma de acompanhamento e fiscalização do trabalho realizado. Não existe Plano de Atendimento fixo, pois, segundo Márcia, as atividades são colocadas em prática de acordo com o comportamento que o aluno vai apresentando, sendo esse planejamento flexível.

Quanto às informações coletadas em documentos, adquiridas com os participantes e colaboradores e, ainda, aquelas obtidas por meio de observação, salientamos que todas elas integram as informações que serão discutidas neste trabalho.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O aluno aprende. O aluno com o transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2016, p. 15).

Esse capítulo aborda os aspectos relativos à revisão da literatura, envolvendo os temas que compõem o nosso estudo. São feitas considerações sobre o tema norteador da pesquisa, que são as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com TEA. Há, também, breves considerações sobre o que se tem construído sobre o TEA, os aspectos legais voltados para a escolarização desse público, assim como, uma discussão sobre o AEE da SRM. Destarte, familiarizamos o leitor sobre as evidências escritas que fundamentam o estudo.

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): considerações pertinentes

Fazendo uma rápida revisão na literatura (BOSA, 2002; ASSUMPTÃO JÚNIOR; KUCZYNSKY, 2015; BRASIL, 2015) percebemos que os primeiros relatos publicados sobre o autismo datam dos anos de 1940, sendo feitos por Leo Kanner, em 1943, e por Hans Asperger, em 1944. Nessas publicações os médicos “[...] forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e de suas respectivas suposições teóricas para esse transtorno até então desconhecido” (BOSA, 2002, p.22).

Os estudos citados evidenciavam crianças que apresentavam comportamentos atípicos, em que, logo na infância, já apresentavam déficits nas esferas sociocomunicativa e comportamental, o que acarretava prejuízos qualitativos, principalmente na sua interação com os outros.

Dentre o que foi constatado pelos estudos de Kanner, estavam: atraso na aquisição da fala, concomitante, seu uso não-comunicativo, a insistência na

manutenção da rotina, as repetições nas atividades, o uso estereotipado dos brinquedos, entre outras características que não se distanciavam das mencionadas por Hans Asperger em sua tese de doutorado, de 1944, “[...] inclusive empregando o mesmo termo autismo, [...]” (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 3).

Contudo, os estudos descritos por Asperger abrangeram características mais amplas que as registradas por Kanner, no sentido de, como nos afirma Bosa (2002, p. 25), salientar “[...] a forma ingênua impropria de aproximar-se das pessoas [...]” e, ainda, “[...] a dificuldade dos pais em constatar o comprometimento nos três primeiros anos de vida da criança”.

Finalmente, “[...] ambos, Kanner e Asperger, descreveram crianças com habilidades cognitivas irregulares, habilidades extraordinárias, sobretudo no campo da memória e das habilidades visuais que coexistiam com profundos déficits de senso comum e julgamento” (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 3).

O conceito de autismo, por sua vez, sofreu algumas mudanças. O termo evoluiu de esquizofrenia infantil para o que hoje conhecemos como Transtorno do Espectro¹⁴ Autista (TEA). Quanto a sua definição, Armonia (2015, p. 93) salienta que os “[...] quadros que compõem TEA, são complexos e apresentam manifestações variadas, com alterações irregulares no desenvolvimento [...]”.

Sobre a perturbação, Greenspan; Wieder (2006, apud ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 3), afirmam ser um “[...] transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais”. Autismo, então, sendo caracterizado por ser uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Por suas características, que variam de indivíduo para indivíduo, o aluno com autismo necessita de um ensino planejado que contemple suas singularidades. Como para outras NEE, o planejamento do ensino deve ser organizando de modo a contemplar as especificidades do educando, e, com isso, “os professores devem

¹⁴ “[...] um conceito da Psiquiatria moderna no qual algumas dimensões de sintomas variam em amplitude e intensidade” (CUNHA et al., 2015, p. 13).

implementar as atividades de aprendizagem [...]” (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999, p. 161).

Frente ao processo de inclusão do aluno autista, existe ainda a necessidade de um sistema educacional inclusivo que se configura como “[...] um processo político, social, econômico, histórico, pedagógico e possível de ser efetivado” (ZANATA; CAPELLINS, 2012, p. 77). Nesse contexto, percebemos que “a prática pedagógica é, por certo, um elemento-chave na transformação da escola, entendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade” (ZANATA; CAPELLINS, 2012, p. 82).

Conforme discutimos até o momento, para o sistema educacional ser inclusivo, precisa atender a todos, com qualidade, buscando sempre respeitar a diversidade. Destarte, a partir do quadro de comprometimento pedagógico, evidenciado pelo aluno com TEA, requer-se “[...] práticas específicas, direcionadas a aquisição de habilidades necessárias para a inclusão familiar, social e escolar do indivíduo [...] com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado [...]” (CUNHA, 2016, p. 28).

2.2 Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A escola que conhecemos, de uma maneira geral, deveria ser planejada para oferecer educação para todos. Mas, por muito tempo, essa instituição não conseguiu (e ainda enfrenta dificuldades para conseguir) encarar a diversidade que está em cada indivíduo, o que provavelmente acaba, segundo Martins (2006, p. 17), “[...] segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões por requererem em seu processo de aprendizagem respostas específicas ou diferentes das que são comumente dadas à média dos alunos”. Isto posto, as discussões sobre um sistema de ensino inclusivo, passou a ser encarada como prática necessária para a oferta e efetivação de um ensino de qualidade.

Sobre o processo de inclusão escolar que vivenciamos, sua trajetória partiu da prática da integração por volta da década de 80, cujos alunos frequentavam salas especiais ou regulares em escolas comuns, e também escolas especiais, para trabalharem suas respostas, no que diz respeito a aprendizagem de base escolar. Essas classes especiais, segundo Chaves (apud KARAGIANNIS, 1999, p. 38) “[...]”

não surgiram por razões humanitárias, mas porque essas crianças eram indesejadas na sala de aula da escola pública regular”.

Tal realidade também demandava um professor de educação especial para a turma que, na maioria dos casos, enxergava muito mais a deficiência do aluno e não suas potencialidades. Assim, práticas excludentes continuavam a ser evidenciadas nos sistemas de ensino, influenciando, negativamente, na aprendizagem dos alunos e reafirmando a negligência frente à diversidade dos indivíduos.

Foi no início da década de 90 que surgiu um novo conceito de inclusão, em que os olhares convergiam para a necessidade de construção de uma escola para todos, sendo essa ideia compartilhada em vários países (CHAVES, apud KARAGIANNIS, 1999, p. 38). A reestruturação da ideia de inclusão fomentou mudanças não somente nos sistemas de ensino, pois teve forte impacto na sociedade que, distanciando-se das práticas de segregação, caminhavam para ações mais inclusivas.

Nesse sentido, a partir da última década do século XX, algumas mudanças foram sendo incorporadas por meio de políticas de educação inclusiva, apontando para uma “[...] democratização do espaço escolar [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 32) e, assim, ampliando o movimento em favor da educação inclusiva. Isso significou, para os sistemas de ensino, uma readequação para atender aqueles que, por suas características próprias, necessitassem de adequações de várias naturezas, garantindo seu acesso e permanência no ambiente escolar.

No Brasil, foi “a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), [...]” (NUNES et al, 2013, p. 558), que começou a ganhar força e ser debatida a Política de Educação Inclusiva, incorporada às diretrizes e ações presentes na Lei 9.394/96 e em documentos oficiais elaborados pelo MEC.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, popularmente conhecida como Declaração de Jomtien (1990), aconteceu em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 9 de março de 1990. A partir desse momento, a educação foi reconhecida enquanto ação fundamental para o progresso pessoal e social dos indivíduos. Além disso, tendo em vista a oferta de educação com pouca ou sem qualidade oferecida, chamou a atenção para a necessidade de renovar as forças de luta por uma educação de

qualidade, para que as necessidades básicas fossem proporcionadas para todos os jovens e crianças (UNESCO, 1990).

Nessa mesma direção, temos a Declaração de Salamanca (1994), que resultou de um encontro internacional realizado na Espanha, no período de 07 a 10 de junho do ano de 1994. Na ocasião, foram discutidas várias propostas ligadas à preparação e modificação das escolas comuns, no sentido de incluir os alunos excluídos socialmente (DORZIAT, 2009). Trata-se de um documento que fomenta ações governamentais que visam garantir a oferta de uma educação de qualidade que é direito de todos, dando condições de oportunidades de acesso e permanência, referentes ao desenvolvimento e práticas curriculares que atendam a todos, de modo inclusivo.

Vale salientar que a inclusão das pessoas com deficiência e que apresentam NEE está relacionada a um processo que necessita de bastante atenção. Nessa perspectiva, “provocar ruptura ética numa sociedade estigmatizada em seus valores e verdadeiramente deficiente em sua ética é, pois, o nosso desafio” (PIRES, 2006, p. 53).

Como nos esclarece Stainback e Stainback (1999, p. 21), educação inclusiva é definida como “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Destarte, é uma prática direcionada a todos, oportunizando o ensino com equidade, em que tais características são consideradas, tendo em vista o sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno.

Com a promulgação da Lei nº 9.394 LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, o sistema educacional foi alertado e convocado para adequar-se às necessidades dos alunos, sendo reforçado com a Resolução CNE/CEB nº 02/01¹⁵.

Após a determinação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), houve um crescente número de alunos com TEA nas classes regulares. Segundo essa política “os alunos com TEA,

¹⁵ Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (BRASIL, 2001, p.1).

[...] devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno” (NUNES et al, 2013, p. 557).

Na oportunidade, o aluno autista deve realizar atividades diferenciadas das que realiza na sala de aula comum, que devem levar em consideração as necessidades específicas de cada um. O AEE deve presar por um planejamento que contribua para a participação do aluno em vários contextos, viabilizando a socialização com os demais. Mas um grande desafio se lança para a educação, que é o de conhecer profundamente o que vem a ser TEA.

Sobre a política inclusiva na educação especial Oliveira (2009, p. 32) salienta que,

[...] a política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Percebemos que essa política vem sendo instituída no cenário educacional brasileiro, mas requer uma força maior de efetivação, uma vez que, na prática, pouco se tem avançado. Contudo, pouco a pouco outros sujeitos vão se envolvendo na luta por uma educação para todos e inclusiva, não sendo restrita aos profissionais da educação especial, o que tende a contribuir com as práticas de inclusão. Dessa forma, vale salientar que a inclusão é um desafio que não pode ser visto de forma isolada e necessita de empenho coletivo, seja no âmbito escolar, familiar ou social.

A Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoas com Deficiência, ou, ainda, Estatuto da Pessoas com Deficiência, assegura e promove condições de oportunidade para o pleno desenvolvimento e exercícios dos direitos da pessoa com deficiência. Em seu Art. 27º, do direito à educação, esclarece que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando 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 necessidade de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Ainda sobre a educação, fica a cargo do Estado, da família e da comunidade escolar, planejar e articular ações que promovam a inclusão plena dos alunos na sociedade e também no sistema educacional. Os professores, por sua vez, necessitam pensar criticamente sobre as condições peculiares que cada aluno exige nesse processo, envolvendo todos os profissionais, alunos e, também, os pais destes, pois, “a conscientização da inclusão é também um trabalho que deve ser feito com os pais [...]” (RAMOS, 2010, p. 42).

A Lei nº. 12.764, de 24 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo, reafirmando o compromisso do Governo, da sociedade e do país, no intuito de viabilizar através de um conjunto de ações, integral atenção a essas pessoas, simboliza avanços quanto a proteção e superação de barreiras, em todas as instâncias sociais, visando a sua inclusão social e cidadania. Nessa perspectiva, a educação, enquanto direito de todo sujeito, também deverá ser garantida às pessoas com NEE.

Para Ainscow (2009, p. 21) a “inclusão em educação pode ser vista, [...], como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores”. Esse postulado nos leva a compreender que a escola só será de fato inclusiva quando estiver em estado evolutivo, sempre buscando e se envolvendo no combate ativo à exclusão.

A inclusão das pessoas com NEE requer, assim, adaptações que devem atender às diferenças individuais do processo de ensino-aprendizagem de cada um. Tais mudanças podem ocorrer em reformulações da gestão escolar, promover implicações na formação dos professores, impulsionar reflexões sobre adaptação curricular e refletir sobre as políticas públicas vigentes. Com esse intuito caminha a iniciativa do movimento de inclusão, que chama a atenção para as demandas quanto às mudanças e adaptações necessárias para a inclusão desse aluno.

Sob essa ótica, as práticas pedagógicas, evidenciadas no contexto da sala de aula, configuram-se como um passo necessário para a inclusão do aluno com deficiência, em especial o com autista, sujeito da pesquisa, tendo em vista suas características, em que o modelo educativo possa garantir a este, o direito de aprender do seu modo e no seu tempo, valorizando, assim, as suas potencialidades,

que por vezes são esquecidas, mas que garantem um maior aprendizado do aluno, quando valorizadas.

2.3 Conceituando Práticas Pedagógicas: considerações necessárias

Para tratarmos sobre as práticas pedagógicas inclusivas, retomamos primeiramente o conceito de práticas pedagógicas discutido por Franco (2012), que evidencia as especificidades que a compõem. Para a autora as práticas pedagógicas são:

[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. [...] enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociação e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2012, p. 154).

Percebe-se haver uma série de influências na constituição de uma prática pedagógica segundo a visão da autora, uma vez que, evidencia que fatores internos e externos “[...] de uma forma ou de outra vão repercutir na ação docente” (FRANCO, 2012, p. 155). Destarte, essa prática será o resultado de decisões, questionamentos, estratégias, princípios e ideologias que as fundamentam.

Outro ponto evidenciado por Franco (2012) é no que se refere às discussões que antecedem essa ou aquela prática pedagógica. Há a necessidade de ações estruturantes pensadas e discutidas com o coletivo, na perspectiva da totalidade. No sentido de que tais práticas se organizam a partir de determinados anseios expressos por um grupo social, transformando-se a partir das imposições de um coletivo. Nesse sentido, “[...] o professor ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer” (FRANCO, 2012, p. 170).

Com frequência somos levados a refletir sobre o processo de inclusão e as intencionalidades das práticas que o envolve. Todavia, tal processo requer ações específicas, como assinala Franco (2012, p. 162) “[...] que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo”.

Para a concretização dessas práticas pedagógicas inclusivas, sugere-se que o Projeto Pedagógico-Curricular (PPC) da escola traga expressa essa organização.

Sendo esse documento um referencial das expectativas e intenções da instituição, desempenha função de fazer circular determinadas ideias e gerar outras mais, a partir do envolvimento de um coletivo, que precisa reconhecer e compreender o conceito de inclusão.

O movimento pela inclusão escolar está relacionado à modificação da organização e da dinâmica de funcionamento das escolas. Em termos práticos, é um fato que exige mudanças de paradigma educacional, de modo que a escola seja pensada para todos. Com base em Lima (2006, p. 63),

A inclusão, portanto, não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção.

De acordo com a visão da autora, a inclusão é um processo que está em constante articulação com os movimentos sociais, sendo um movimento vivo que procura superar e resistir às formas de desigualdade e segregação dos indivíduos perante a sociedade.

Esse movimento, que continua ganhando forças, necessita estar inserido em uma estrutura organizada, em que todos tenham suas características respeitadas e a escola compreenda que a inclusão é responsabilidade de todos, trazendo implicações consideráveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, as práticas evidenciadas pelos educadores, devem ser fundamentadas em reflexões críticas de maneira constante, sobre sua experiência no cotidiano das salas de aula, (re) pensando a necessidade de ser uma prática “[...] capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe” (MARTINS, 2006, p. 21). Coaduna-se com essa ideia Mantoan (2015, p. 33), ao afirmar que a inclusão é prática primordial, tendo em vista a notável necessidade de melhorias nas condições da escola, que, para muitos, é o único lugar de acesso ao conhecimento. Para a autora a inclusão se justifica “[...] a partir de três questões que são o alvo das iniciativas inclusivas, [...]”, que são: a questão da identidade X diferença; a questão legal e a questão das mudanças. Contudo, não se esgotam nessas ideias. Inclusão escolar, então, implica no fato da escola, a partir de um modelo educativo, tendo

como base o ensino para todos, garantir ao aluno a oportunidade de aprender e condições ao professor de formação e valorização da docência.

Assim, Mantoan (2015, p. 28) assegura que a inclusão “[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

Promover um ensino inclusivo é tarefa que vem avançando lentamente ao longo de décadas, tornando-se imprescindível em todas as escolas. Contudo, como menciona Sapon-Shevin (1999, p. 288):

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve designar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.

Conforme Sanchez (2001) e Harris e Hodges (1999) (apud SILVA, L., 2006, p. 150) entende-se “[...] como estratégias de ensino os procedimentos que incluem operações ou atividades que perseguem um propósito determinado. São, portanto, mais que habilidades de estudo”.

A adaptação curricular para o trabalho com a diversidade dos alunos, tendo como referência as necessidades individuais de cada um, consiste em uma medida extraordinária diante do contexto de uma escola inclusiva, que não pode limitar-se às mudanças estruturais, mas que busque aprofundar-se nas mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Devemos reconhecer que vivemos em uma sociedade onde prevalece a prática excludente, assim como, o desrespeito para com o outro está se naturalizando. Dessa forma, “fica patente, então a necessidade de transformação da sociedade atual, para uma sociedade ética, inclusiva, de pessoas humanas e não de algumas pessoas tão-somente” (LIMA, 2006, p. 63), pois, o processo de inclusão ainda depende de uma ação contínua da sociedade em geral. Nesse sentido, é fundamental a contribuição para o reconhecimento do sujeito enquanto ser de características peculiares e individuais.

No âmbito do ensino, existe ainda uma necessidade de reconhecimento de que a educação inclusiva é algo que requer, antes de tudo, “planejamento, aceitação das diferentes maneiras de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando à oferta de resposta adequada às suas necessidades” (MARTINS, 2006, p. 24).

É importante, então, o professor ser reflexivo e crítico quanto às práticas evidenciadas na sala de aula, uma vez que a escola precisa ser um espaço para o desenvolvimento da autonomia do aluno, caracterizada por acolher e potencializar a aprendizagem do mesmo. Baseado em Oliveira (2006, p. 103), compreendemos que

Para a inclusão da pessoa que apresenta necessidade especial na escola há necessidade dos atores educacionais refletirem criticamente a problemática da exclusão-inclusão para que possam: (a) desconstruir as representações e as práticas excludentes e construir representações e práticas includentes e (b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidades especiais, na perspectiva inclusiva, é um trabalho pedagógico, que deve ser feito em conjunto (não só pela equipe multidisciplinar, mas por todos os atores da escola) e que as mudanças na organização e a prática educativa no espaço escolar são necessárias.

Frente ao processo de inclusão do aluno com TEA, uma série de adaptações deve ser contemplada para que esse aluno participe do contexto escolar e possa desenvolver sua autonomia. Para a concretização dessa ação, existe um percurso que deve ser priorizado, levando em consideração as peculiaridades do aprendente. O professor, os pais e demais profissionais desempenham um importante papel para a concretização das ações do processo inclusivo, e, portanto, devem trabalhar coletivamente, uma vez que, precisam-se encontrar elementos que fundamentem as práticas inclusivas que ofereça condições para a realização de um trabalho satisfatório.

Segundo Silva (2012, p. 75),

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependente de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didáticos-pedagógicos.

Nesse sentido, a escolarização do aluno com TEA requer o empenho do professor e “o primeiro passo é o conhecimento” (SILVA, 2012, p. 79). Assim, o professor deve conhecer o aluno e, principalmente, o TEA para que, dessa maneira, possa planejar, definir os objetivos e avaliar seu aluno, concomitante as suas práticas.

Com base em Cunha (2016, p. 53) sugere-se que o professor faça um diagnóstico global sobre o seu aluno com TEA, a fim de conhecer suas peculiaridades. Para isso, evidencia três etapas do trabalho docente: “[...] **a observação, a avaliação e a mediação**¹⁶ [...]”. Nessa dinâmica, o professor tem a oportunidade de conhecer seu aluno, avaliar e mediar o processo de ensino e aprendizagem. Seguimos evidenciando essas práticas inclusivas.

Cunha (2016, p. 93) aborda práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno autista e apoia a ideia de que esse aluno tem capacidade de atuar no contexto da sala de aula, exercendo as funções de sujeito participativo e reflexivo. Salienta as áreas da aprendizagem do aluno que podem ser desenvolvidas em atividades específicas:

- **memória, concentração e equilíbrio:** em atividades que estimulem a organização do material de trabalho;
- **socialização, direitos e deveres:** em exercícios que trabalhem limites e vida prática;
- **organização do pensamento e da linguagem:** na ordem de execução das atividades;
- **a internalização do papel do aprendente no aluno:** em atividades que valorizem a escola e os seus atores;
- **socialização, alteridade, afetividade e inclusão:** em atividades com a participação do grupo discente, em atividades de vida prática e durante as refeições com demais aluno¹⁷.

Com base nessas considerações, fica evidente que o professor deve ficar atento quando vai planejar e desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a capacidade de concentração do aluno, incentivando “[...] a independência e autonomia diária do aluno, por meio de atividades, jogos ou brinquedos que representem e exercitem [...] aspectos da vida cotidiana” (CUNHA, 2016, p. 91), dado que, a aprendizagem transcende o espaço escolar e vincula-se às práticas

¹⁶ Grifos do autor.

¹⁷ Grifos do autor.

diárias. Em síntese, pode-se planejar as práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com TEA como:

- **atividades para comunicação, cognição e linguagem:** livros, jogos coletivos, pareamento de concreto com símbolo, música, desenho, pintura, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais e estimulem o raciocínio;
- **atividades para desenvolvimento matemático:** blocos lógicos, pareamento do concreto com o simbólico; encaixes geométricos, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais, atividades com temas do cotidiano e que estimulem o raciocínio lógico-matemático;
- **atividades para o desenvolvimento motor:** exercícios que trabalhem as funções motoras e sensoriais, encaixes diversos, colagem, recorte, atividades físicas, atividades com música e de vida prática;
- **atividades para socialização:** atividades esportivas individuais e coletivas; atividades pedagógicas em que o aluno possa compartilhar com a turma o seu saber; atividades que possam ser realizadas por todos os alunos;
- **atividades para o desenvolvimento do foco de atenção:** atividades e pesquisas áreas distintas do conhecimento sobre temas que o educando tem interesse; atividades com novas tecnologias digitais, recortes diversos com tesoura, música, arte, desenho, pintura e vida prática¹⁸ (CUNHA, 2016, p. 95).

Na área de linguagem, por exemplo, o professor deve dispor de elementos que incentivem o aluno a buscar a comunicação, a vivenciá-la. As atividades podem se concretizar com a utilização de cartões com imagens ou figuras de lugares, objetos, familiares, contatos sensoriais, brincadeiras de faz de conta, utilização de expressões mais elaboradas, “[...] proporcionando condições para a construção de novos significados” (CUNHA, 2016, p. 69).

Em relação ao apego à rotina, Silva (2012) esclarece que alguns comportamentos típicos do aluno com TEA podem desencadear momentos de agitação e desconforto. Em vista disso, o professor deve dispor de recursos e atividades que organizem o contexto da sala de aula e todas as ações que serão realizadas durante a permanência do aluno naquele ambiente. Ainda ratifica que,

No ambiente escolar (e no lar) pode ser montado um painel de rotina, no qual estarão as atividades que a criança realizará ao longo do seu dia, como comer, brincar e ir ao banheiro. Esse material pode ser

¹⁸ Grifos do autor.

confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona mais autonomia (SILVA, A., 2012, p. 84).

Para o desenvolvimento matemático, o professor pode utilizar-se de materiais que estejam presentes no cotidiano do aluno, com auxílio do concreto e do lúdico, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. É possível que o professor trabalhe com “[...] blocos lógicos, caixa de cores, barras coloridas que indiquem unidades numéricas e encaixes geométricos, dentre outros materiais, para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático” (CUNHA, 2016, p. 78). O aluno precisa encontrar sentido na atividade ou nos recursos que usufrui.

A capacidade de concentração pode ser estimulada a partir do uso de práticas que envolvam a música, a pintura, jogos ou brinquedos, apresentando uma duração relativa à capacidade do educando de se manter disposto a desenvolvê-las. Concomitantemente, a leitura e a escrita devem ser estimuladas com o auxílio de práticas que se relacionem a comportamentos anteriores, como: motor, memória, linguagem e atenção (CUNHA, 2016).

Sabemos, pois, que as práticas pedagógicas são fundamentais no processo inclusivo, tendo em vista a necessidade do aluno de aprender. Assim, cabe ao professor manipular estratégias que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, potencializando suas singularidades. A sala de aula deve ser transformada em um local de experiências onde o aluno tenha oportunidade de aprender, a partir de estratégias que estimulem sua capacidade. Portanto, a implementação da educação inclusiva nas escolas realiza-se em um cenário de debates sobre a necessidade de inclusão social e escolar do aluno com NEE, corroborando para uma escola para todos.

2.4 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A escola, sob a égide de referências legais, passou a caminhar para garantir a inclusão do aluno que se encontra em situação de vulnerabilidade, por qualquer fator que a promova, oportunizando o acesso e permanência no contexto escolar, prioritariamente, no ensino regular. A exclusão, por sua vez, caracterizava-se por

segregar e integrar, sob formas distintas, comprometendo assim o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Conquanto, “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conteúdos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão [...]” (BRASIL, 2008, p. 14).

No que tange à escolarização do aluno com TEA, que ainda é um desafio, a matrícula nas salas regulares e o AEE, atuam “[...] como forma de suporte pedagógico para efetuar tal inclusão [...]” (WALTER, 2015, p. 155). Destarte, a Educação Especial vem garantir o AEE, orientando o professor para utilização dos serviços e recursos disponibilizados (BRASIL, 2008, p. 16).

No que diz respeito ao AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008), este,

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas [...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

A PNEE (BRASIL, 2008) orienta as instituições para a oferta obrigatória do AEE, sendo recurso indispensável na inclusão do público-alvo da Educação Especial, haja vista sua função de prover condições que levem o sujeito a ser autônomo e incluir-se nas mais variadas esferas sociais. O AEE deve, assim, ser entendido como parte integrante da Educação Especial, sendo ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) instituídas pelo Programa de Implementação de SRM, via portaria nº 13º, de 14 de abril de 2007. Dessa maneira,

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao dia da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

Como podemos observar, e ainda de acordo com Resolução nº 4, de Outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, art. 2º, o AEE (BRASIL, 2009), a educação especial tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno. Essa especificidade se concretiza através de serviços e recursos diversos de acessibilidade, garantindo condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, eliminando as barreiras para participação do aluno em sociedade. Para tanto, são ofertadas atividades que favoreçam o desenvolvimento e a independência desses alunos, em locais escolares e não escolares. A educação especial é promovida por meio do AEE.

Corroborando com essa perspectiva, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), em seu art. 3º, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, reafirma os objetivos do AEE:

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

Nesse mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, define AEE em seu art. 5º:

Art 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Esse atendimento é direcionado a um público que esteja inserido no ensino regular, mas que necessite de intervenções para atender suas especificidades, com

o objetivo de dar suporte às escolas na inclusão de alunos que integram o público alvo da educação especial, em igualdade de condições com os demais alunos do ensino regular. Sobre esse atendimento, devemos salientar que sua oferta deve ocorrer no contra turno da sala de aula regular.

Para a oferta desse atendimento é necessária a garantia de um profissional com formação inicial que o habilite para o exercício da docência, além da formação específica para a Educação Especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que, também institui, em seu art. 13, sobre as atribuições do professor do AEE. Essas atribuições versam sobre elaboração de práticas, identificação de necessidades, acompanhamento, planejamento, orientações, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, o professor do AEE tem a função de realizar esse atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, de maneira que complemente ou suplemente a escolarização, caracterizado como um ensino complementar e não como uma sala de reforço. Esses alunos devem estar matriculados nas salas do ensino regular e frequentar o AEE em horário oposto.

Conforme dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo do AEE são:

[...] 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. 15).

No que se refere à caracterização dessas salas, o processo inicia-se com o mapeamento da demanda de alunos com NEE, que estão matriculados na escola. Logo, a escola regular deve dispor de SRM do Tipo I ou do Tipo II. Ambas são constituídas de:

[...] microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora, laser, teclado e colmeia, mouse acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação aumentativa e alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras e armário (BRASIL, 2010, p. 11).

A SRM do tipo II, conta com os recursos da sala I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, que são “impressora braile, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora” (BRASIL, 2010, p. 12).

O fato do professor da SRM ser um especialista e dispor de condições para o AEE do aluno atendido é imprescindível à relação com professor da sala regular. Essa parceria viabiliza um planejamento mais fidedigno para o atendimento do aluno, respeitando suas necessidades e peculiaridades. A troca de experiência configura-se como uma interação que implica em resultados significativos para todos, onde, a partir de discussões coletivas, estimulam-se estudos sobre metodologias e práticas que podem ser aplicáveis ao processo de complemento ou suplemento das atividades do AEE.

Destarte, os alunos com Transtorno do Espectro Autista, estão dentro desse quadro de alunos atendidos nas SRM, e, para atender as suas necessidades, espera-se que o Plano de Atendimento seja considerado para a concretização de um trabalho mais significativo. Considera-se, a partir do art. 9º da Resolução nº 04, de 2009, que esse plano derive da articulação do professor do AEE, com o professor da sala regular, com a participação das famílias e de outros profissionais dos serviços setoriais de saúde e assistência social.

Notadamente, seguindo orientações previstas, teremos um atendimento que estará influenciando, de fato, no processo de inclusão da sala comum do ensino regular, garantindo uma educação de qualidade para todos, com igualdade de condições para aqueles que delas necessitem. Certamente, no processo inclusivo “vislumbra-se uma educação qualificada pelas políticas inclusivas, com valor para a superação das desigualdades, das injustiças e para a democratização do ensino” (CUNHA, 2016, p. 16).

2.5 Orientações legais para a educação do aluno autista

Corroborando para a inclusão da pessoa com TEA, expressa-se legalmente a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reafirmando o ideário inclusivo, já presente em outros documentos. Corrobora por considerar que a pessoa com TEA,

para todos os efeitos legais, é considerada pessoa com deficiência, sendo garantido o direito de estudar em escolas regulares e “[...] **direito a acompanhante especializado**” (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Conforme as orientações da LDB - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 59, está descrito que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Destarte, como prevê o art. 7º da Lei nº 12.764/12, para o aluno com TEA é garantida a escolarização, sendo que “o gestor escolar, ou a autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos”. Dessa forma vislumbra-se que o aluno com TEA tem o direito a acesso, permanência e sucesso na escolarização.

Prevendo a garantia desse direito, na Constituição Federal, preconiza-se,

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

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

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

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...].

Percebe-se que o arcabouço legal para a escolarização do aluno com TEA é bastante significativo, priorizando um campo institucional e educativo que desenvolva a autonomia do sujeito, viabilizando sua interação e socialização nas mais variadas instâncias da sociedade.

Espera-se, então, que a formação do professor, o envolvimento das famílias e o apoio de outros profissionais, com um projeto transformador das relações sociais, deem efetividade aos documentos norteadores e ponham em prática ações eficazes que superem as desigualdades de condições, os obstáculos e as limitações impostas na escolarização do aluno com deficiência. Isso porque se compreende que o trabalho educacional é uma construção e que o “[...] professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas [...]” (CUNHA, 2016, p. 17).

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR: INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

O trabalho na educação é uma construção que dependerá da compilação do solo, do tempo, dos imprevistos, da qualidade do material que utilizaremos, das pessoas com quem trabalharemos e, principalmente, dos arquitetos que a projetarão e dos engenheiros que a edificarão (CUNHA, 2016, p. 17).

O presente capítulo aborda as questões que envolvem as entrevistas semiestruturadas e as observações, em que foram reveladas informações que se transformaram em conhecimento a partir de nossa análise. Para orientar as discussões, interpretações e análises, recorreremos a autores pertinentes, como Brasil (2009), Carneiro (2012), Cunha (2016), Franco (2012), Mantoan (2015), Monzolly; Sigolo (2012), Pelosi (2015), Silva (2012) e Zanata e Capelline (2012). Assim, evidenciamos as práticas pedagógicas encontradas na sala de aula comum e na SRM, compreendendo os aspectos que envolvem a inclusão do aluno com TEA no ensino regular.

3.1 Construção de dados obtidos por meio das observações e entrevistas semiestruturadas

A construção dos dados discutidos no presente trabalho se desenvolveu em um período de março até abril de 2017, em que as observações e entrevistas realizadas serviram para a construção de informações específicas na sala de aula regular e na SRM.

Com as observações, construímos informações sobre as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular, utilização de materiais e recursos que atendessem às necessidades dos alunos com TEA, interação entre alunos e professores (e entre os próprios alunos), tipos frequentes de atividades e participação do aluno com TEA na rotina escolar. Quanto à SRM, nas observações almejamos levantar dados sobre os tipos mais frequentes de atividades propostas, a

receptividade da aluna às atividades, além da utilização de recursos para favorecer a aprendizagem.

Na realização das entrevistas semiestruturadas, objetivamos conhecer e construir informações sobre o que estava sendo observado na sala de aula regular e a SRM, assim como, das professoras no que tange à formação e tempo de atuação, quais as práticas pedagógicas evidenciadas, nesse contexto, para a inclusão escolar do aluno com TEA, a oferta do AEE e suas implicações para a inclusão escolar e as consequências dessas práticas pedagógicas.

Tivemos como objeto de estudo “identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula da escola regular”, conseqüentemente, surgiu a necessidade de “Investigar sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola regular, visando a efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo”. Nesse sentido, vamos discutir duas categorias correspondentes ao objeto de estudo mencionado, com aspectos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois ambientes, em torno do processo de inclusão do aluno com TEA, no ensino regular.

3.1.1 Práticas pedagógicas evidenciadas no contexto da sala de aula regular para a inclusão do aluno com TEA: análise e reflexões pertinentes

Durante as observações, pudemos perceber que as aulas ministradas na sala de aula regular, seguiam um horário já fixado pela professora, contemplando a proposta disciplinar do currículo comum com recreação e jogos realizados na quadra de esporte da escola. Há algumas semanas, como relatou Lúcia em entrevista, os alunos estavam sem acesso a esses momentos na quadra de esporte e às aulas no laboratório de informática, em virtude de reformas. A sala de aula estava organizada em fileiras duplas dos lados esquerdo e direito, com três carteiras¹⁹ ao fundo da sala, no meio das fileiras. Uma modificação ocorreu no segundo dia de observação, quando outras duas cadeiras foram colocadas na frente da sala (também no meio das fileiras) para outras duas alunas.

A profissional de apoio escolar ficava ao lado das alunas com TEA e as auxiliava nas atividades, bem como na hora de beber água e de ir ao banheiro. Com

¹⁹ Para as alunas Ana, Bruna, e a profissional de apoio escolar, que fica no meio das duas alunas.

relação aos colegas, percebemos um forte laço entre eles e as alunas com TEA, tendo em vista que demonstravam carinho, atenção e companheirismo em todos os momentos da aula, fosse na sala ou na recreação do intervalo.

Observamos que os demais alunos da turma interagiam muito bem com Ana e Bruna, auxiliavam na hora do lanche e ficavam sempre por perto no intuito de cuidar das alunas. Em alguns momentos das observações, uma colega auxiliou Bruna com a garrafa de água, na hora de tirar o caderno da bolsa e na entrega dos livros didáticos. Em uma aula específica em que Bruna foi chamada para fazer a apresentação²⁰ de uma atividade, os alunos aplaudiram quando a mesma concluiu sua fala²¹, o que a deixou muito feliz.

Assim, podemos afirmar que existe um vínculo harmonioso entre as crianças, o que favorece a inclusão das alunas no ambiente da sala de aula e nas atividades desenvolvidas na escola, de um modo geral. Essa manifestação de colaboração se torna um ponto de extrema importância para a construção de uma escola inclusiva, sendo uma série de comportamentos que devem ser estimulados junto a outras práticas, por parte da equipe pedagógicas, dos professores e outros profissionais.

Esse comportamento foi percebido, também, por todos que compõem a escola nos dias de observações e relatado pela professora em entrevista, onde segundo Lúcia, para a inclusão das alunas ela recebe apoio de todos:

Da equipe pedagógica... eu, assim... a gente tem apoio a partir do porteiro, porque ao encontro delas ele já dá aquele apoio, já vem ajudar, deixar na sala. As meninas que trabalham na cantina aqui, também, elas ajudam. Também na questão de entregar a merenda, elas vêm, porque Bruna, ela precisa de um acompanhamento da alimentação para dizer: você tem que se alimentar e a equipe pedagógica também nos dá um grande apoio de ajudar a planejar e de fonte de pesquisa também, eles estão sempre repassando. Com certeza porque assim a gente trabalhando no coletivo, indo em busca facilita o nosso trabalho. Porque a gente trabalhando individualmente... sabe que no coletivo avança mais (LÚCIA, 2017).

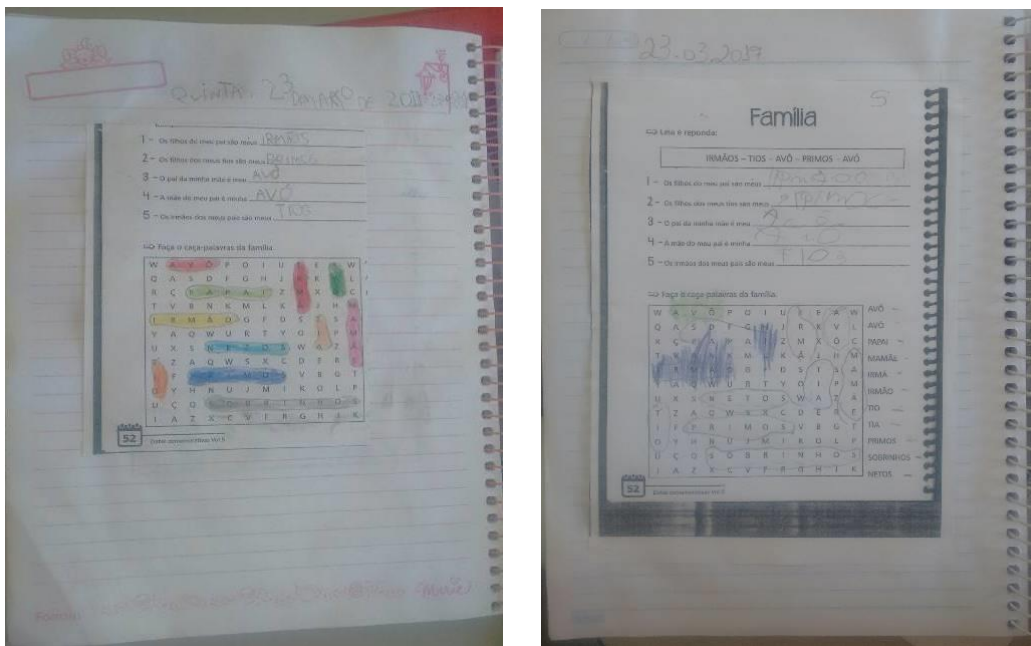
Em relação ao planejamento, constatamos, pelas observações, que Lúcia não dispunha de um plano de aula que contemplasse as NEE das alunas Ana e Bruna.

²⁰ Nessa atividade específica, foi pedido que os alunos, em casa, junto ao seu responsável completasse corretamente a árvore genealógica da família, envolvendo o aluno, a mãe e o pai e os avós maternos e paternos. A aluna Bruna, mesmo não tendo completado a atividade, teve a oportunidade de apresentá-la para os colegas. Oportunidade essa que não foi dada a outros alunos que não tinham feito a tarefa e que foram orientados a levarem de volta para casa e trazerem completada no dia seguinte.

²¹ A profissional de apoio escolar respondia no ouvido de Bruna e ela repetia.

Assim, na sala de aula a professora utilizava, constantemente, atividades impressas xerocopiadas que eram afixadas aos cadernos dos alunos. Ana e Bruna recebiam a mesma atividade e com o auxílio da profissional de apoio escolar, eram direcionadas a resolvê-las. De acordo com o que podemos acompanhar na Figura 2, as atividades não passam por adaptações relacionadas às necessidades das alunas, seja com relação a colocarem figuras para compreensão do enunciado e das demais palavras, com relação às letras que são utilizadas para escrita da atividade, uma vez que Bruna, que está em processo de alfabetização só conhece as letras maiúsculas, entre outras, que possam favorecer a compreensão. As atividades propostas limitam-se ao entendimento da escrita, o que é possível para Ana por esta ser alfabetizada, mas não para Bruna por estar em processo de alfabetização.

Figura 2 – Atividades realizadas por Ana e Bruna, no dia 23 de março de 2017.



Fonte: COSTA (2017).

Nesse aspecto, as adaptações das atividades foram bem pontuais, no que diz respeito ao nível de alfabetização dos alunos ou no que a professora Lúcia cobrava da aluna Bruna, como forma de responder uma determinada atividade. Por exemplo, enquanto os demais alunos respondiam a atividade com respostas escritas, Bruna realizava a atividade utilizando figuras de recortes. Já Ana, que é alfabetizada, fazia

uma atividade diferente daquela direcionada para Bruna, que não é alfabetizada, sendo a mesma realizada pelos demais colegas, já alfabetizados.

No contexto da alfabetização, Cunha (2016, p. 81) salienta que a escola é, em sua essência, um lugar de aprendizagens de alfabetização e letramento, contudo, “[...] a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, mas também, acima de tudo, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar”. Em suma, o professor que almeja alfabetizar e letrar seu aluno necessita conhecer esse sujeito e atribuir valores a seus gostos e necessidades, compreendendo, assim, seu universo, e contextualizando seu fazer pedagógico.

De acordo com Silva (2012, p. 87) a “[...] alfabetização precisa ter uma função [...] é preciso que tenhamos muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras [...]”, no contexto da vida do aluno. No que tange à aprendizagem do aluno, é relevante que o professor elabore atividades que se relacionem com as necessidades reais do aluno, pois é necessária a associação do aprendizado “[...] ao maior número possível de estímulos concretos: o aluno que está aprendendo a contar, por exemplo, precisa ‘sentir’ as quantidades e os números de forma palpável” (SILVA, p. 81). No contexto do ensino inclusivo, como afirma Mantoan (2015, p. 74),

As atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realiza-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Portanto, não se excluirá nenhum aluno das atividades nem serão oferecidas a alguns (os que sabem menos) atividades adaptadas, facilitadas. Toda atividade deverá suscitar exploração, descoberta, com base nas possibilidades e nos interesses dos alunos, que optarem por desenvolvê-las em pequenos grupos ou por si mesmos.

Ressaltamos que Lúcia ainda utilizou atividades do livro didático, atividades de recorte e colagem, atividades de socialização de leitura e apresentação de trabalhos. Contudo, as atividades não eram adaptadas considerando as especificidades das alunas com TEA, principalmente para Bruna, que necessita de imagens e objetos concretos para compreender alguns conceitos.

Contudo, embora Lúcia não disponha, em sua rotina, de materiais adaptados, a profissional de apoio escolar construiu uma prancha²² em um tamanho de folha de

²² A prancha faz parte de uma das formas de comunicação alternativa que, segundo Manzini (2006, p. 5), apresenta duas subdivisões: comunicação apoiada e comunicação não apoiada, sendo a prancha

A4 (Figura nº 3), contendo o alfabeto, o nome da aluna Bruna²³ completo e os números de 0 (zero) a 10 (dez). Esse foi o único recurso adaptado encontrado, e, apesar da professora alegar, em entrevista, que fazia uso de Tecnologias Assistivas (TA)²⁴, não percebemos a presença dos materiais ou recursos apropriados para o trabalho educacional com o aluno com TEA. Sobre o uso do material, Lúcia declara ser de grande ajuda:

No caso alfabeto ... que Bruna, porque antes das primeiras semanas de aula ela não conseguia escrever nenhuma letra e agora ela já está conseguindo, ela (a profissional de apoio escolar) vai mostrando a letra e ela vai. Porque quando a menina (profissional de apoio escolar) chegou, ela perguntou se poderia pegar na mão da criança e eu disse, não, você vai deixar aqui ela mesma vai. Está conseguindo do jeito dela. Os números ela já está fazendo direitinho porque ela (a profissional de apoio escolar) também pregou os números essa semana para ela, como uma tabelinha de 0 a 9 (LÚCIA, 2017).

Para tanto, a atitude da profissional de apoio escolar de confeccionar esse material, demonstra o interesse existente para que a aluna aprenda com qualidade e seja garantida a inclusão no contexto escolar. Nesse sentido, Carneiro (2012, p. 10) afirma que “trabalhar com as diferenças na sala de aula comum implica uma reorganização do fazer pedagógico no sentido de criar oportunidades de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um”.

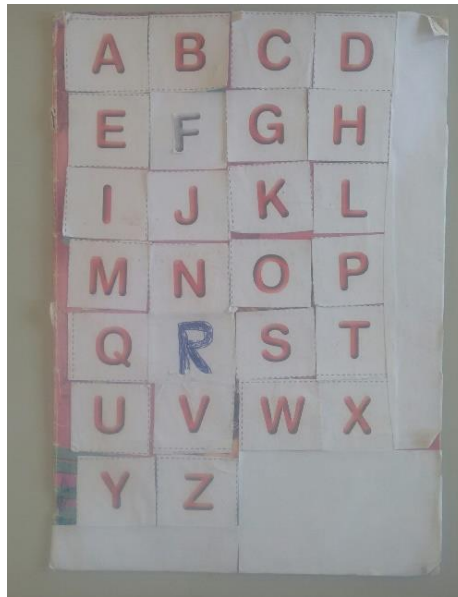
Quanto à adaptação de materiais, confecção de recursos entre outras estratégias, são práticas que podem fazer parte do fazer pedagógico do professor, tendo ele que ser pesquisador e refletir sobre sua própria prática, considerando que, o “[...] bom material leva o aprendiz a exibir comportamentos e habilidades que vão variando até atingir desempenhos mais refinados” (CUNHA, 2016, p. 120).

pertencente ao grupo da comunicação apoiada. Destarte, “a comunicação apoiada englobaria todas as formas de comunicação que possuem expressão linguística na forma física e fora do corpo do usuário, como objetos reais, miniaturas de objetos, pranchas de comunicação com fotografias, fotos e outros símbolos gráficos e, ainda, os sistemas computadorizados. Esses são os recursos adaptados” (idem). Tal recurso pode ser construído com a ajuda do próprio aluno.

²³ As imagens da prancha contendo os números e o nome da aluna não foram colocadas para preservar a identidade da colaboradora.

²⁴ A tecnologia Assistiva (TA) pode ser definida, então, como uma área de conhecimento interdisciplinar que abrange recursos e serviços com o objetivo de proporcionar mais qualidade de vida aos indivíduos com perdas funcionais advindas de deficiência, mobilidade reduzida, ou como resultado do processo de envelhecimento (PELOSI, 2015, p. 123). Ainda segundo a LBI (Lei nº 13.146/2015) em seu art. 2º, inciso III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade de participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 9).

Figura 3 – Prancha com letras do alfabeto.



Fonte: COSTA, (2017).

Para tanto, esse trabalho deve ser de incumbência do professor da sala que em momentos de planejamento pode repassar para o profissional de apoio escolar o que será trabalhado e realizar um trabalho coletivo, e não o contrário, deixando o profissional de apoio escolar com todas as responsabilidades de cuidar e educar o aluno com TEA, realidade essa muito observada durante os momentos de observação.

Pelo que pudemos constatar, não existe, na sala de aula, uma rotina visual ou materiais que disponham de imagem que indiquem ao aluno com TEA qual será sua próxima atividade, ou o que terão no dia de aula, o que pode dificultar o trabalho do professor e ainda deixar a criança com TEA alheia a situação vivenciada na sala de aula pelos demais presentes.

Nesse sentido, Silva (2012) salienta a necessidade da existência de uma rotina que fique visível para que a criança perceba as atividades que serão realizadas, concretizando a organização daquele ambiente, facilitando o aprendizado e proporcionando autonomia. Nessa perspectiva, corrobora Cunha (2016, p. 120) quando esclarece “[...] que aprender as rotinas diárias poderá contribuir para a independência e a autonomia [...]”. Percebemos que a rotina tem relevância no processo de escolarização do aluno com TEA, e dessa maneira, torna-se imprescindível para a compreensão do contexto escolar pelo aluno.

Em alguns momentos de aulas distintas nos deparamos com recursos que podem ser utilizados para a inclusão do aluno com TEA diante de suas necessidades, que foram a utilização de jogos. Tais recursos foram utilizados com a Bruna, sendo que o primeiro jogo consistia em montar um quebra-cabeça com peças na vertical, em cuja parte superior apresentava a figura de um animal e na ponta da parte de baixo uma letra correspondente as letras do nome do animal. A Figura 4 abaixo evidencia o jogo.

Figura 4 – Jogo Soletrando.



Fonte: Costa (2017)

A profissional de apoio escolar, em um primeiro momento, mostrava cada parte do animal e a letra que continha a peça. Depois, montava para a aluna ver que nome iria formar. Em seguida, a profissional de apoio escolar passou a pedir as letras para Bruna (ex.: Letras: S – A – P – O) com o intuito de formar as palavras e, em seguida, solicitava a escrita no caderno, com a leitura da palavra formada em voz alta. Enquanto Bruna fazia essa atividade, Ana e os demais colegas realizavam a atividade comum do dia.

Com relação à aplicação desse jogo, a profissional de apoio escolar foi direcionada por Lúcia a utilizá-lo, sendo que as orientações da atividade foram dadas no mesmo momento em que a profissional de apoio escolar se deparou com o jogo. Esse comportamento é reflexo do planejamento deficitário, que não comporta as necessidades dos alunos com NEE de uma sala de aula. Com isso, por mais que a professora evidencie que tem suas atividades previamente planejadas, percebe-se que a profissional de apoio escolar, possivelmente, não participava da organização

das atividades, dos materiais e recursos que serão utilizados no cotidiano da sala de aula com as alunas com TEA. Ou, ainda, que esse planejamento contemple de modo satisfatório as necessidades dos alunos.

Quando questionada sobre o planejamento, parte essencial para a realização de um processo inclusivo, e que compreende os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas, Lúcia afirma:

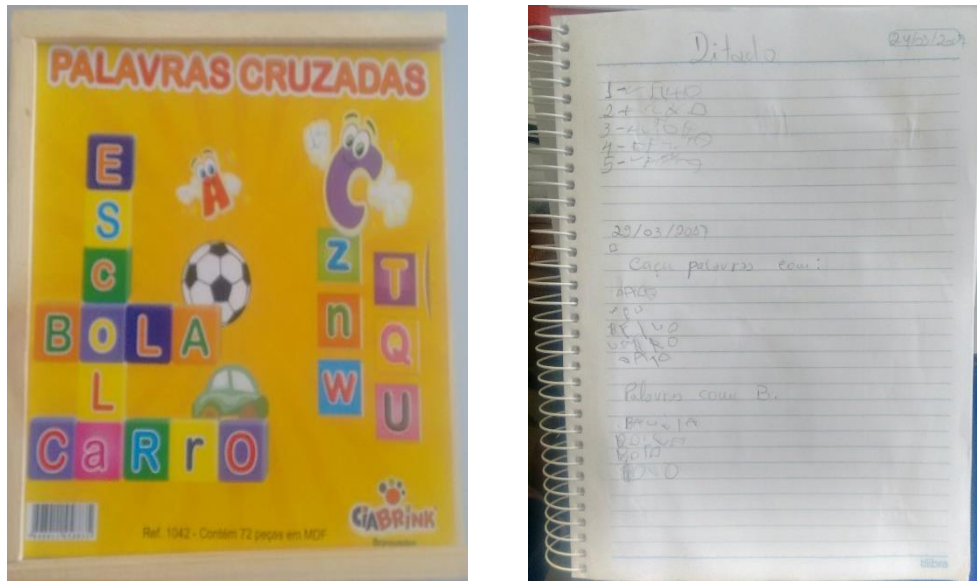
Eu sempre estou buscando na internet, me adaptando de acordo com a realidade e a necessidade delas. Estou sempre buscando, pesquisando também em coleções, inclusive nós baixamos algumas atividades também como modelo de comunicações visuais para poder trabalhar. Também procuro outros autores (LÚCIA, 2017).

Apesar da afirmação ter sido explicitada, durante os dias de observação, não percebemos a utilização de demais materiais ou recursos adaptados para as necessidades das alunas com TEA. Tais recursos foram encontrados em dias pontuais ou em dias que não foram alvo das observações, o que pode significar a falta de conhecimento da professora sobre o TEA, e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas adequadas para esse público.

O jogo, que já fora mencionado, ocupa uma posição de material pedagógico que estimula a aprendizagem do aluno e possibilita “[...] que ele refine seu aprendizado até atingir elaborações cognitivas e motoras mais elevadas” (CUNHA, 2016, p. 123). Dessa maneira, deve ser uma prática relacionada ao aluno, coerente com suas peculiaridades e que estimule seu interesse por aprender.

Outro jogo utilizado foi o “Palavras Cruzadas”, com o qual a profissional de apoio escolar montava uma palavra, falava em voz alta para Bruna e pedia para que ela escrevesse no caderno a atividade que ela intitulou de “Caça-palavras”. Em seguida, a profissional de apoio escolar ficou explorando outras palavras com as letras. A Figura 5 mostra o jogo e a respectiva atividade.

Figura 5 – Jogo Palavras Cruzadas e atividade escrita a partir do jogo.



Fonte: Costa (2017).

Como observamos, a profissional de apoio escolar adaptou, a partir do direcionamento de Lúcia a aluna Bruna, uma atividade correspondente à escrita. O jogo foi um recurso utilizado para que a criança compreendesse questões relacionadas à leitura e à escrita, mas sem nenhuma relação com o conteúdo trabalhado na aula com os demais alunos. Apesar da existência de um material pedagógico lúdico, é imprescindível que o processo de inclusão do aluno com NEE esteja em constante interação com o cotidiano da sala de aula regular, ou seja, o professor precisa repensar suas práticas e planejar de acordo com as necessidades do aluno, sem deixá-lo à margem do que está sendo abordado com os demais.

Evidenciando a fala de Lúcia no que tange à interação e participação das alunas Ana e Bruna no contexto escolar, ela pontua algumas práticas pedagógicas que possibilitam essa ação:

Através de dinâmicas, através de jogos, através das apresentações de leitura também, que eu faço momento de leitura e elas também participam... Que todos os dias eu levo uma caixa de som para eles socializarem, as atividades que eu passo para casa, retomo e faço também a socialização em sala de aula (LÚCIA, 2017).

As atividades de socialização de leitura se constituem como umas das atividades fundamentais para a inclusão do aluno com TEA, em virtude de trabalhar a comunicação e a socialização. Alguns alunos com TEA apresentam sérias

dificuldades para se inserir em grupos na sala de aula, para interagir com o outro colega e estabelecer um contato, na grande maioria das vezes, porque apresentam dificuldade de socialização que “[...] é a base da tríade de sintomas do funcionamento autístico” (SILVA, 2012, p. 10). Dessa maneira, “Intermediando esse contato por meio de brincadeiras, jogos e atividade, o professor consegue incluir, verdadeiramente, essa criança no ambiente escolar” (SILVA, 2012, p. 80).

No aspecto que envolve a avaliação, importante elemento que integra a prática pedagógica, investigamos sobre como essa se concretizava no contexto escolar. Dessa maneira, questionamos a professora Lúcia como se realizava a avaliação das alunas com TEA, e ela esclareceu que:

A avaliação é feita de acordo com as habilidades, no final do ano ele [o aluno] tem que obter aquele índice de habilidades que ele atingiu para ele poder passar [para o ano letivo seguinte], apesar que não tem reprovação, mas o que prevalece são as habilidades a serem alcançadas. No caso Ana [aluna com Autismo], eu faço a mesma avaliação de acordo com as habilidades. Com Bruna já é mais a questão da oralidade, das atividades visuais, do que eu vou acompanhando ela em sala de aula (LÚCIA, 2017).

É pertinente, todavia, salientar que o processo de avaliação é uma “[...] ação mediadora” (CUNHA, 2016, p. 59), que pressupõe um planejamento prévio da ação de caráter formativo com objetivos a serem alcançados. Destarte, a avaliação na “[...] prática, é a verificação do desempenho do discente diante do trabalho pedagógico, para se planejar o que se fará a seguir” (idem). Assim, seja então a avaliação de caráter diagnóstico, formativo ou avaliativo, deve ter um objetivo para ser alcançado tanto em relação ao aprendizado do aluno quanto à eficácia da prática do professor.

Tratando-se do aluno com TEA, a avaliação poderá levar o professor a compreender melhor sua aprendizagem e de desenvolvimento, suas necessidades, os assuntos de seu interesse, as habilidades, entre outros aspectos relevantes para a sua inclusão. Porém, os alunos não devem ser avaliados a partir de comparações realizadas com o desenvolvimento do outro aluno, mas observando seu próprio desenvolvimento.

Com base no exposto, percebemos que a inclusão ainda está sendo encarado pela escola como um grande desafio, onde ousamos afirmar que a formação do educador tem sua relevância na construção desse caminho. Assim, compreendemos que a inclusão “[...] implica uma mudança de perspectiva

educacional [...]” (MANTOAN, 2015, p. 28) onde as práticas pedagógicas são pensadas e organizadas coletivamente e integram um conjunto de saberes que se “[...] organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (FRANCO, 2012, p. 162).

Nesse sentido, “[...], é certo que o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre a sociedade e a sala de aula” (FRANCO, 2012, p. 162). Assim, a escola deve caminhar lado a lado da família e da sociedade, resignificando as práticas que refletem na formação do sujeito.

Para a inclusão do aluno com TEA, são necessárias práticas pedagógicas planejadas para atender as suas especificidades, que devem ser aplicadas diariamente e contextualizadas com o currículo comum, em que

[...] as adaptações curriculares tornam-se de grande importância para propor ações que prevejam um currículo mais apropriado, passível de modificações, que busque alcançar as necessidades específicas apresentadas por esses alunos (MANZOLI; SIGOLO, 2012, p. 90).

Assim, se compreendidas e desenvolvidas nessa perspectiva, as práticas pedagógicas assumem um papel de importante veículo da inclusão do aluno com NEE, no contexto da sala de aula regular.

3.1.2 Práticas pedagógicas evidenciadas no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais para a inclusão do aluno com TEA: análise e reflexões pertinentes

As observações se concretizaram em duas semanas seguidas, realizadas nas terças-feiras e quartas-feiras, com duração de 1 (uma) a 2 (duas) horas, sendo que 1 (uma) hora era de atendimento à aluna Bruna e as demais para entrevista e levantamento de dados com Márcia, professora do AEE. No que tange às práticas desenvolvidas na SRM, conseguimos perceber, nas observações, o empenho e a vontade que a professora tinha (e tem) em relação ao seu trabalho, uma vez que ela está sempre buscando mais conhecimento para trabalhar com a aluna Bruna, que é uma das alunas com TEA atendidas na SRM.

A SRM, que fica localizada na Escola Estadual Professor Odilon de Figueiredo, como mencionado no Capítulo I deste trabalho, atende aos alunos da mesma escola, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sandoval Rubens de Figueiredo e 1 (um) aluno²⁵ de uma escola localizada na Zona Rural, atendendo a um total de 5 alunos, dos quais 40% estão caracterizados com quadro de TEA (ver Quadro 3: Demonstrativo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais atendidos na SRM).

Durante as observações, constatamos que a professora do AEE não tinha um plano de atendimento e que seus registros eram escritos em um relatório, enviado mensalmente para a 6^o Regional de Ensino responsável pela SRM da escola. Evidenciando a fala de Márcia percebemos como se realizada o planejamento e o atendimento de Bruna,

Eu vou observando, cada dia, cada atendimento de Bruna eu vou olhando o que ela, o que hoje ela avançou... e o que ela precisa compreender, e eu vou trabalhando em cima disso. Hoje, quando ela chegar nós vamos trabalhar com EVA, cortar o EVA para a gente contornar o chapéu de uma cozinheira, porque ontem nós vimos a margarina, que coloca no pão e que fritava o ovo. Hoje eu vou apresentar a situação de cozinha, nessas situações a gente vai observando o que ela vai se interessando... vendo o que surge. Se algo surge hoje, amanhã eu coloco para ela... A cada mês a gente ia para Patos e estudava sobre um transtorno específico, uma situação específica, aí eles direcionam os tipos de situações para trabalhar com eles para avançar naquela determinada área (MÁRCIA, 1017).

Como compreendemos, as atividades trabalhadas eram pensadas e/ou organizadas e realizadas a partir do que era observado no atendimento anterior, ou seja, a professora se baseia nas necessidades da aluna naquele dia de atendimento, nas conversas que têm com a mãe da aluna e, ainda, a partir das reações que a mesma têm diante das atividades propostas.

Contudo, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009, p. 2), prioriza em seu artigo 9^o que:

A elaboração e a execução do plano do AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centro de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os

²⁵ Esse aluno até o último dia de observações não tinha participado do atendimento em virtude da disponibilidade de transporte e questões familiares.

demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

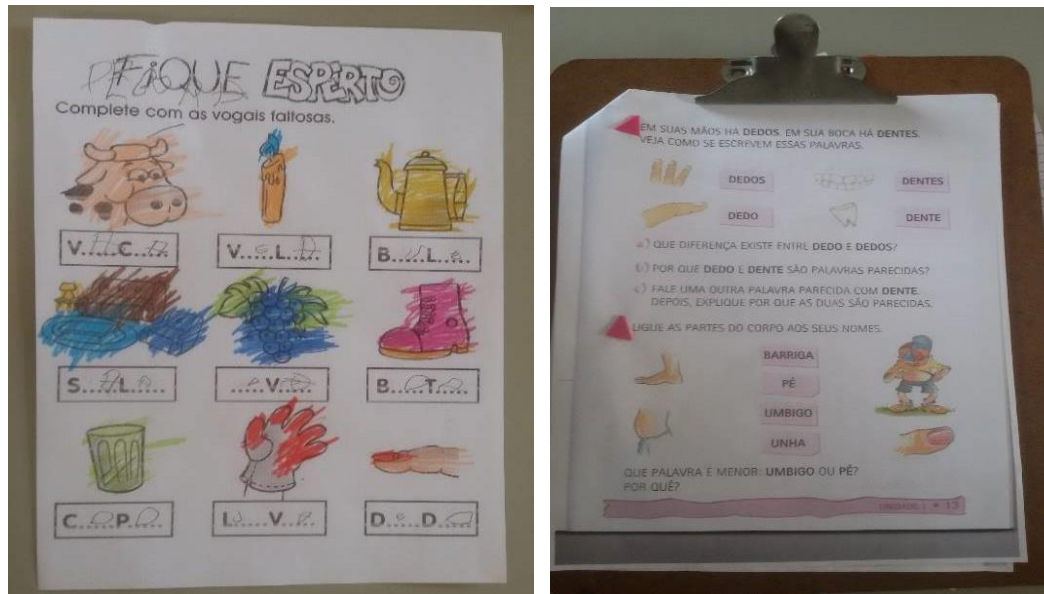
Dessa maneira a existência do plano do AEE é de extrema relevância para o desenvolvimento das práticas e para o acompanhamento e a avaliação do aluno atendido, uma vez que contempla elementos diagnósticos para a compreensão do aluno e suas necessidades por parte do professor.

Consideramos que, apesar do apoio da professora do AEE, do seu interesse em fazer um trabalho de qualidade, a falta de um plano do AEE pode afetar no desenvolvimento do atendimento. Sugerimos, nesse sentido, para o melhoramento do mesmo, que Márcia tenha conhecimento desse arcabouço legal e orientador do trabalho do AEE e coloque em prática o plano de atendimento. Principalmente, para melhorar as condições das práticas pedagógicas ofertadas.

Constatamos que, em todos os dias de atendimento observados, a professora seguia, junto com a aluna, uma sequência de atividades que contemplava: atividade de vida autônoma, atividade de escrita e leitura, seguida de um momento em que a aluna ia para o quadro desenhar ou escrever, além de brincadeira com instrumentos de fanfarra e a hora do lanche. Por vezes, o atendimento foi interrompido para a aluna lanche, sendo que ela não retornava mais para a SRM em virtude do horário estipulado para o AEE já ter acabado.

Focalizando o AEE da aluna Bruna, ressaltamos que são realizadas, nesses atendimentos, com a duração de uma hora, três vezes na semana, Atividades de Vida Autônoma e Atividades de Alfabetização (ver Figura 6), individualizados. Como nos esclareceu a professora, em entrevista, ela não segue um plano já pré-definido com o atendimento esquematizado, mas planeja algumas atividades para os três atendimentos da semana e modifica de acordo com a receptividade e o desenvolvimento da aluna, no sentido de que, quando a aluna não responde satisfatoriamente a uma determinada atividade que envolve algum material específico, e esse seria usado em outro atendimento, a professora se encarrega de suspendê-lo.

Figura 6 – Atividades de alfabetização.



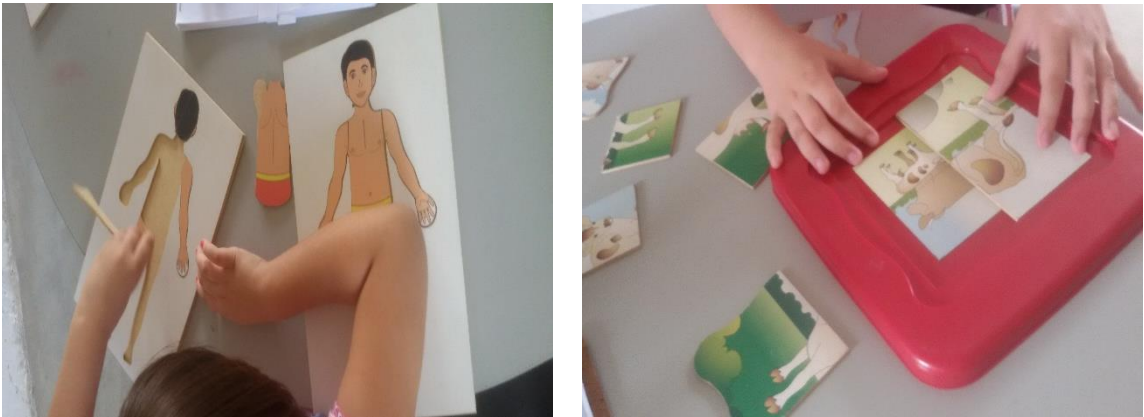
Fonte: COSTA (2017)

A professora do AEE, durante as observações, utilizou jogos, objetos, atividades xerocopiadas, de recorte e colagem, atividades de escrita, alfabeto móvel, entre outros materiais. Quando questionada sobre a qualidade e condições dos materiais e equipamentos, Márcia salienta que estão em um grau “regular”, em virtude de não serem mais novidade para os alunos atendidos. Quanto a isso Márcia esclarece:

É uma condição regular... não é de ótima qualidade porque tem materiais que deixam a desejar. Por exemplo, os joguinhos mesmo, tem joguinho que já estão caducando, quer dizer, já era para ter mais jogos. Porque assim, os que têm aqui eles (os alunos atendidos) já estão acostumados (MÁRCIA, 2017).

Dentre os jogos mencionados, encontramos o quebra-cabeça. Nos atendimentos, Márcia utilizou-se de quebra-cabeça para trabalhar o corpo da aluna a partir da imagem que o jogo iria formar e com as figuras de animais e plantas. Nesse e em outros momentos, percebemos que Bruna demonstrou muito interesse, mantendo-se concentrada durante todo o processo de montagem das peças. A figura 7 abaixo ilustra com maior clareza:

Figura 7 – Aluna Bruna montando o Quebra-cabeça do corpo humano (menino) e Quebra-cabeça da figura de uma vaca.



Fonte: COSTA (2017).

Sobre esses recursos Cunha (2016, p. 114) enfatiza que, ao trabalhar com eles, o professor estará estimulando “[...] o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, coordenação motora, concentração, dentre outras habilidades”. Porém, cada material por simples que seja, deve ter um objetivo, seja de avaliar, diagnosticar, compreender um comportamento, estimular a criatividade, dentre outros aspectos.

Outro ponto que a professora destaca é a falta de verbas para atualização dos materiais da sala ou de equipamentos que, eventualmente, dão defeito. Márcia salienta que os materiais de uso cotidiano como EVA, folhas de ofício, lápis de cor entre outros, são comprados pela própria escola e pelos profissionais como, as professoras do AEE e a gestão, como podemos constatar:

Esses jogos ali (na prateleira) foram comprados pelo gestor... mas assim, com sobra, com dinheiro que já era sobra do Ensino Médio. Então para essa sala mesmo, ainda não teve um olhar, que viesse material bom para cá... O EVA a gente compra quando assim, para questão da páscoa, para ornamentação da sala no período natalino... mas a gente sempre compra materiais para essas coisas, dia das mães... (MÁRCIA, 2017).

A inexistência de interação entre as professoras do AEE e da sala de aula regular, foi outro ponto crítico observado na pesquisa. Para enfatizar o papel das SRM no processo de inclusão, questionamos sobre como acontece a interação entre Márcia e Lúcia²⁶ (professora da sala de aula comum), visando a melhoria da inclusão do aluno com TEA, uma vez que uma das atribuições do professor do AEE,

²⁶ Até o início de nossa pesquisa a professora Lúcia não tinha conhecimento se as duas alunas eram atendidas na SRM, sendo necessário ir buscar essa informação com a gestora da instituição.

conforme regulamentado na Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 13, inciso VIII, deve-se,

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Contudo, como evidenciamos essa interação é inexistente, e isso foi evidenciado por todos os envolvidos na pesquisa durante as observações e nas entrevistas. As professoras relataram nas entrevistas que nem ao menos já falaram sobre os alunos que foram enviados para a SRM, nem sobre qualquer tipo de planejamento individual ou coletivo que pudesse ser colocado em prática para uma inclusão efetiva. Dessa forma afirmaram:

A (SRM) que nós temos é no estadual (Escola Estadual Professor Odilon de Figueiredo). Que, no caso, uma criança participa lá. Bruna participa. Eu tenho conhecimento de como seja essa sala de recursos multifuncionais, só que eu não tive ainda o acesso de sentar com o professor para poder. Porque isso aí eu vou em busca disso aí, eu já conversei até com a direção (LÚCIA, 2017).

Sinceramente... nem eu vou lá para o planejamento de lá, nem elas vêm aqui. Não existe essa interação entre essa sala com a sala regular (MÁRCIA, 2017).

Como compreendemos, a partir do depoimento de ambas, essa interação não tem se concretizado, o que pode interferir no desenvolvimento das práticas efetivadas para a aluna atendida. A falta de diálogo ocasiona o retardamento das práticas que levam o aluno a desenvolver sua autonomia nas esferas sociais, no sentido de que, um profissional desconhece o que está sendo trabalhado pelo outro e não compreende quais as reais necessidades do aluno. Vale ressaltar que a troca de conhecimento entre os profissionais pode sanar várias dúvidas e gerar novos conhecimentos relacionados a inclusão dos alunos, além de beneficiar os alunos com ações articuladas que buscam promover a inclusão de todos no ambiente escolar.

Então, se não existe a interação entre ambas, não existe também, relação entre as atividades desenvolvidas nos dois locais. Assim, percebemos ao longo das observações que esse distanciamento está interferindo no processo de inclusão da aluna, tendo em vista, que o trabalho realizado nesse processo requer diálogo

constante para a troca de experiências e planejamento entre os profissionais. Destarte, a interação entre os profissionais que trabalham com a criança com NEE é imprescindível para a realização de um trabalho efetivo, no qual todos exercem suas responsabilidades colaborativas.

Quanto ao AEE, devemos compreender que ele não é uma espécie de ensino substitutivo ao ensino regular, mas um atendimento suplementar ou complementar ao ensino da sala comum, com o intuito de colaborar desenvolvendo estratégias que auxiliem o aluno na conquista da sua autonomia. Sobre isso Carneiro (2012, p. 13) corrobora, quando evidencia que o professor do AEE,

[...] é aquele que desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais, define e implementa respostas educativas a essas necessidades, apoia o professor da classe comum e atua nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas, dentre outras.

Em virtude de tais atribuições percebe-se a necessidade da existência dessa interação que deve ser contínua entre os profissionais do AEE e da sala de aula regular, pois esse trabalho deve ser efetivado coletivamente, sob a perspectiva de um ensino colaborativo, no qual o desafio da inclusão deve ser encarado com clareza e com responsabilidade por todos os envolvidos.

Considerando os aspectos que envolvem a prática pedagógica do professor para a inclusão do aluno com TEA, questionamos ainda sobre como se realiza a avaliação da aluna, pois, como já fora discutido, a avaliação é uma ação projetiva, instrumento que direcionará o professor no seu percurso de trabalho. Diante disso, Márcia coloca sobre sua avaliação:

Eu sempre, no caso da escrita... no dia que eu digo assim, vou fazer uma avaliação com Bruna, eu trago um desenho, aí fico instigando ela para dizer o que é aquilo... aí no lado de movimentos passo uns 15 dias trabalhando o lado direito, aí vou e jogo a bola para ela me dizer em que direção a bola foi, o lado direito ou esquerdo dela... Aí eu vou fazendo assim essas situações, vão surgindo as situações... Eu peço para ela pegar uma folha do trabalho de ontem para ver se ela tem noção de dia, se ela responder corretamente eu já anoto que Bruna sabe fazer isso, qual foi a habilidade que ela desenvolveu. Não é uma coisa que eu diga, estou com uma avaliação planejada, porque às vezes, a gente traz a avaliação da maneira da gente e tem que ser o lado dela. É uma avaliação contínua. O registro eu coloco a data que atendi e a habilidade como... Bruna já está segurando o lápis com mais firmeza. Vou descrevendo o que achei. Eu coloco tudo no relatório e uma

avaliação descritiva (MÁRCIA, 2017).

Para a efetivação de uma educação inclusiva, a avaliação é elemento imprescindível e oportunidade de reflexão da própria prática do professor. Nesse sentido, assim como os demais elementos que integram a prática educativa, a avaliação também deve ser planejada, mesmo com flexibilidade, sendo essa uma possibilidade de organização para a melhoria das decisões futuras. Nesse sentido, essa avaliação precisa ser constantemente analisada para que o professor possa intervir com mais qualidade.

Quando menciona as dificuldades enfrentadas no trabalho com o AEE, outro aspecto observado na nossa pesquisa, Márcia salienta que são várias. Contudo, cada dia tem aprendido muito com os alunos nos atendimentos. E ressalta que tem muitas dificuldades,

Quando a família não aceita, porque é muito complicado, é como se viesse trazendo a força... Outra dificuldade são as instalações né... Assim, esses dias a impressora deu problema e eles de lá de Patos (6º Regional de Ensino) não se responsabilizaram, aí resultado, a gente vai ter que buscar uma pessoa que venha ajeitar... e a gente tem que pagar... as questões financeiras... ainda é que deixam a desejar (MÁRCIA, 2017).

Inferimos que, no processo do caminho para uma educação inclusiva, os desafios são verdadeiros. Contudo, a escola deve caminhar coletivamente para vencer essas barreiras de modo que, principalmente, o aluno não seja prejudicado ou tenha seu processo de ensino e aprendizagem interferido.

De modo geral, identificamos a importância do AEE para a aluna Bruna, que, por vezes, demonstrou o interesse e a satisfação de frequentar a SRM. Destarte, embora o trabalho desenvolvido na referida sala não tivesse uma relação com as atividades da sala de aula regular, tem significativa relevância para a autonomia da aluna, possibilitando sua participação nas outras esferas sociais que frequenta.

Ressaltamos que o trabalho da SRM não consiste num reforço escolar relativo ao que se trabalha na sala regular. Porém, o diálogo entre os profissionais que atuam nos dois espaços se faz necessário para uma melhor compreensão das reais necessidades educacionais dos alunos.

É pertinente que essa interação aconteça para que a aluna tenha um acompanhamento coletivo por todos os profissionais que a acompanham. Como

mencionam Zanata e Capelline (2012, p. 78) a “[...] efetivação de uma proposta de educação inclusiva tem como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação do aluno com NEE ainda seja encarada como um desafio, as políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, permeadas pelos documentos legais e orientadores que dizem respeito à inclusão de todos os alunos na escola e na sociedade, vem chamar as escolas a se adequarem a essa realidade e atendê-los satisfatoriamente.

O objetivo do presente trabalho monográfico foi, a partir de entrevista semiestruturada, observações e diário de campo, identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular frente ao processo de inclusão do aluno com TEA e investigar a oferta do AEE, como elemento que viabiliza a inclusão desse público no contexto escolar.

Dessa maneira, investigamos: quais as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular? Como são realizados o planejamento e a avaliação? Como está organizado o ensino para atender a inclusão do aluno com TEA? Qual a relação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE? Qual a relação das práticas pedagógicas evidenciadas nesses ambientes? E qual a interferência no processo de inclusão do aluno com TEA?

Os resultados, discutidos anteriormente, demonstram que conseguimos atender às nossas expectativas com relação aos elementos sobre os quais nos propusemos investigar. Os estudos e reflexões propiciados nesse trabalho nos possibilitaram constatar infelizmente, que as práticas evidenciadas no contexto da sala de aula e sua organização, não estão sendo precedidas de planejamento, assim como, no AEE; não está acontecendo interação entre o professor da sala de aula e o professor do AEE para a efetivação da inclusão do aluno com TEA; além de apresentarem necessidade de formação dos professores, levando em consideração sua falta de conhecimento mais real e aprofundado sobre o TEA.

É pertinente, todavia, salientar que a concretização da interação entre os profissionais da escola regular e da escola que oferta o AEE, tem caráter de urgência e que essa realidade possa ser modificada, por exemplo, através de reuniões coletivas com profissionais de ambos locais pesquisados, configurando-se momentos de interação e troca de conhecimentos, onde se planejem estratégias e formas de inclusão desse aluno no espaço escolar e que, viabilizando uma inclusão efetiva e os alunos consigam ganhar sua independência escolar, familiar e social.

No que tange, as questões que envolvem o planejamento das práticas pedagógicas colocadas em práticas, alertam para a necessidade de um planejamento mais organizado, que atenda as reais necessidades dos alunos. Portanto, é preciso intervir na atuação dos profissionais tanto da escola comum, como do AEE, para que esse planejamento se concretize de forma mais idônea, onde o professor e os demais educadores, que compõem a escola, sejam pesquisadores constantes de suas práticas, refletindo sobre o fazer e propondo alternativas de mudança. É imprescindível que se planeje compreendendo os objetivos estabelecidos e que a intervenção a ser realizada possa de fato levar aos objetivos pretendidos.

Ainda compreendemos que o trabalho desenvolvido na SMR pode tornar a aluna mais independente e autônoma para se beneficiar plenamente da sua inclusão da sala regular. Contudo, ressaltamos que as práticas precisam ser planejadas levando em consideração o plano de atendimento que contemple as reais necessidades da mesma, o que é organizado a partir de avaliação e observação específica. É necessário considerar que o professor deve compreender as particularidades comportamentais e a variabilidade de apresentações clínicas demonstradas no TEA por cada indivíduo. Dessa maneira, não implica em apenas colocar as ações em práticas, mas estas devem atender a expectativas já estabelecidas para o atendimento do aluno, considerando seu quadro de desenvolvimento. Vale ressaltar que atualmente contamos com uma melhor compreensão sobre o TEA, e assim podemos planejar intervenções mais eficazes para o desenvolvimento do aluno com TEA.

A partir das constatações advindas da pesquisa, acreditamos que ela poderá ter os seguintes desdobramentos: possibilidades de pesquisas futuras e reflexões junto às escolas e as famílias das alunas, num momento de formação, uma vez que, nosso interesse por essa temática tem uma ampliação maior que vem se efetivando através de outras formas de inserção social, que é o Grupo de Apoio Anjos do Coração (GRUPAAC), localizado em Ouro Branco – RN, visando o apoio a famílias de pessoas com deficiência.

Destarte, a investigação tenta contribuir com implicações presentes e futuras para a inclusão de alunos que necessitam de adaptações nas escolas, que devem ser levadas em consideração por aqueles que acreditam na inclusão do aluno com NEE, seja no contexto escolar, social e familiar. Poderá contribuir, ainda, para o

processo de inclusão e o amadurecimento por parte dos leitores com relação às dificuldades que surgem no contexto escolar, bem como sua minimização ou superação.

As reflexões tecidas neste trabalho monográfico se configuram como uma tentativa ainda que tímida de nos levar a refletir sobre questões complexas e às vezes, negligenciadas, mas que são relevantes para a oferta de um ensino de qualidade, que é o que tanto almejamos. No anseio de minimizar os desafios da inclusão dos alunos com NEE, as presentes reflexões necessitam do exercício constante de outras mais, que potencializem os conhecimentos gerados e direcione o leitor para uma leitura ainda mais crítica das reais situações do cotidiano escolar, principalmente, sobre a inclusão.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>> Acesso em: 20 abril 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : **DSM-5** /; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://blogdapsicologia.com.br/unimar/wp-content/uploads/2015/12/248320024-Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>> Acesso em 10 mai 2017

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

ARMONIA, Aline Citino. Autismo e Linguagem infantil. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista Assumpção; KUCZYNSI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015, p. 93-103.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp059050.pdf>> Acesso em 16 de set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394). Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Portaria normativa nº- 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192> Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial.

Disponível em :< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em: 24 mar. 2017.

_____ **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 24 mar. 2017.

_____ **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

_____ Ministério da Educação. **Lei nº 13. 146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, Leandro Osno; DALL'ACQUA, Maria Júlia C. (orgs.). **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CUNHA, EUGÊNIO. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de. **Autismo, linguagem e cognição**. MÓDOLO, Marcelo (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

DORZIAT, Ana. A educação escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyreles de [et al]. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 54-62.

FALVEY, Mary A.; CHRISTINE C.; CHRISTINA, Kimm. O que eu farei segunda-feira pela manhã? In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 142-165.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da; VARGAS, Marly Rocha Medeiros de. A educação inclusiva na construção da escola inclusiva: serviço de itinerância. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et. al]. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 157-161.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes Pedagógico/Coordenação Sema Garrido Pimenta).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de inclusão: do global ao local. In: BAPTISTA, Roberto Cláudio. **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** (Orgs.) MORENO, Kátia Regina; JESUS, Denise Meyrelles de [et al]. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p.11-23.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24. Disponível em <www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de; MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em <www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINACK, William. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 34-47.

KAUARK, Fabiana et al. **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>> Acesso em: 26 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 54-66.

MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine F.; BOEHS, Carlos Gabriel Eggerts. **Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa.** Curitiba: FAE, v.11, n.1, p-95-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>> Acesso em: 20 out 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa.** 2. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf> Acesso em 20 mar 2017.

MANZOLI, Luci Pastor; SIGOLO, Sílvia Regina R. L. Práticas pedagógicas diferenciadas no atendimento educacional especializados com deficiência intelectual. In: ZANIOLO, Leandro Osno; DALL'ACQUA, Maria Júlia C. (orgs.).

Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial: 2012. p. 87- 102.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão escolar:** algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 17-26.

MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24. Disponível em www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm Acesso em: 16 set. 2016.

NUNES, Debora Regina de Paula [et al]. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial. Santa Maria. v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/10178/pdf>

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In: JESUS, Denise Meyreles de [et al]. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 54-62.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 97-105.

PELOSI, Miryam Banadiu. Tecnologia Assistiva voltada para a formação de professores no contexto do AEE. In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva:** pesquisas, formação e práticas. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 121-135.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et al] organizadores. **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 29-53.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica:** para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. Summus, 2010.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 288-305.

SILVA, Aana Beatriz Barbosa [et al]. Mundo singular: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

SILVA, Luzia Guarcia dos Santos. Estratégias utilizadas, também com aluno cego em classe regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 149-161.

STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Unesp. 2013. 38 pp. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>> Acesso em: 20 out 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Ed/90/CONF/205/1, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 04 out 2016.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. O pecs-adaptado no ensino regular: uma experiência no atendimento educacional especializado e sala de aula regular. In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: pesquisas, formação e práticas. João Pessoa: Ideia, 2015. p.155-171.

ZANATA, Eliana Marques; CAPELLIN, Vera Lúcia Messias Fialho. Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva. In: ZANIOLO, Leandro Osni; Dall'Acqua, Maria Júlia C. **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ - RN**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa **“O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN/CERES/CAICÓ”**.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa se propõe a discutir sobre as práticas do professor frente ao processo de inclusão, com o intuito de investigar o processo de inclusão do aluno Autista considerando as suas dificuldades no contexto da sala de aula da escola regular a partir das práticas pedagógicas evidenciadas nesse espaço, para tal temos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula do ensino regular frente ao processo de inclusão do aluno autista;
- Investigar sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado visando à efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo;

A realização da pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de formação de professores e inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais às quais têm uma história de negação às suas possibilidades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para dela participar representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, com a inteira liberdade de não responder às **questões** a respeito das quais não deseja emitir opinião.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários **participantes**.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Fihama Brenda Lucena da Costa no endereço: Rua 21 de Novembro - Centro, Ouro Branco/RN ou pelo telefone (84) 9 8629 - 9234.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador
responsável: _____

Fihama Brenda Lucena da Costa, nº 261, Centro
Rua 21 de Novembro, nº 261
Ouro Branco/RN, (84) 9 8629 - 9234.

Ouro Branco/RN _____ de _____ de 2017

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOCIOPROFISSIONAL COM O
PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ - RN**

**Tema: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA
REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dados sobre o (a) professor (a):

1 Nome: _____

2 Idade: _____

3 Cidade de origem: _____

4 Graduação em qual área do conhecimento? _____

5 Instituição na qual realizou a graduação? _____

6 Possui Pós-graduação? _____

7 Tempo de atuação como docente: _____

8 Ano que passou a lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: _____

9 Participa de cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva? _____

11 Faz ou já fez curso de capacitação na área de Autismo? _____

12 Classe em que atua _____ Nível _____

**UFRN-CERES-CAICÓ
Fihama Brenda Lucena da Costa
Grata pela colaboração!**

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR COM O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ - RN**

**Tema: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA
REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

COMENTE SOBRE:

1. Que práticas pedagógicas você utiliza na sala de aula para a inclusão do aluno com TEA?
2. Como ocorre o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com TEA?
3. Como você avalia o aluno com TEA em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento?
4. Você recebe algum apoio da instituição educativa em relação ao trabalho pedagógico? Tem contribuído satisfatoriamente com sua prática? Comente.
5. Qual (is) é (são) sua (s) maior (es) dificuldade (s) frente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA?
6. Qual avaliação você faz da sua própria prática pedagógica com relação ao trabalho com o aluno com TEA?
7. Como constrói os materiais utilizados em sala direcionados ao aluno com TEA?
8. Faz adaptações das atividades para serem desenvolvidas com esse aluno?
9. Utiliza alguma rotina visual?
10. As atividades desenvolvidas têm a mediação do educador?
11. Quais os tipos mais frequentes de atividades propostas?
12. Qual a receptividade da criança frente as atividades propostas?

13. Como se desenvolve a relação professor e aluno com TEA?
14. Como se desenvolve a relação aluno com TEA e colegas?
15. Como se concretiza a participação do aluno com TEA na sala de aula?
16. O aluno apresenta melhorias no desempenho de ensino e aprendizagem em relação ao período de tempo que está na escola?
17. Que outras ações são desenvolvidas para a inclusão desse aluno?
18. Qual o papel da escola no processo de inclusão do aluno com TEA na sala de aula?
19. A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado?
20. Como as atividades da sala de Atendimento Educacional Especializado interfere para processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA no contexto da sala de aula?
21. Como ocorre a interação entre você e o professor do Atendimento Educacional Especializado visando a melhoria da inclusão do aluno com TEA?
22. Como é a experiência de trabalhar com um aluno com TEA na sala de aula?
23. Como você conceitua a Educação Inclusiva?
24. Que teorias pedagógicas educacionais você tem utilizado para fundamentar sua prática no processo de inclusão do aluno com TEA?
25. A participação ou ausência dos pais e/ou responsáveis afeta nas práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula?
26. Você considera que o empenho do professor assim como, seu conhecimento pode afetar o processo de inclusão do aluno com TEA na sala de aula do ensino regular?

UFRN-CERES-CAICÓ
Fihama Brenda Lucena da Costa
Grata pela colaboração!

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOCIOPROFISSIONAL COM O
PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ - RN**

**Tema: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA
REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dados sobre o (a) professor (a):

1 Nome: _____

2 Idade: _____

3 Cidade de origem: _____

4 Graduação em qual área do conhecimento? _____

5 Instituição na qual realizou a graduação? _____

6 Possui Pós-graduação? _____

7 Tempo de atuação como docente: _____

8 Ano que passou a atender na Sala de Recursos Multifuncionais: _____

9 Participa de cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva? _____

11 Faz ou já fez curso de capacitação na área de Autismo? _____

**UFRN-CERES-CAICÓ
Fihama Brenda Lucena da Costa
Grata pela colaboração!**

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ - RN**

Tema: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

COMENTE SOBRE:

1. Atualmente, quais os alunos que estão matriculados na SRM? De onde são provenientes?
2. Qual o total de alunos atendidos e quais as NEE?
3. Quais os dias e duração do AEE na instituição?
4. Como ocorre o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para o aluno com TEA?
5. Que atividades são propostas para o aluno com TEA?
6. As atividades propostas mantêm alguma relação com aquelas que são realizadas na sala regular? De que modo?
7. Como você avalia o aluno com TEA em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento?
8. Que tipo de apoio você recebe por parte da instituição educativa para o desenvolvimento da sua prática no AEE? Tem contribuído satisfatoriamente com sua prática? Comente.
9. Qual (is) é (são) sua (s) maior (es) dificuldade (s) frente Atendimento Educacional Especializado do aluno com TEA?
10. Como adquire os materiais utilizados em sala direcionados ao aluno com TEA?
11. Utiliza alguma rotina visual?

12. Qual a receptividade da criança frente as atividades propostas?
13. Como se desenvolve a relação professor e aluno com TEA? Difere da relação com outros alunos atendidos na SRM?
14. Que tipo de avanços o aluno apresenta no desempenho com relação ao início do Atendimento Educacional Especializado?
15. Como ocorre a interação entre você e o professor da sala de aula regular visando a melhoria da inclusão do aluno com TEA?
16. Você tem conhecimento se as atividades da sala de Atendimento Educacional Especializado está interferindo no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA no contexto da sala de aula regular?
17. Como é que se dá a participação dos pais no AEE?
18. Qual a interferência do conhecimento pedagógico e sobre o Autismo por parte do professor para o trabalho no AEE do aluno com TEA?

UFRN-CERES-CAICÓ
Fihama Brenda Lucena da Costa
Grata pela colaboração!



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ - CERES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDUC
CAMPUS DE CAICÓ - RN**

**Tema: O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA
REGULAR: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

COMENTE SOBRE:

1. Com que materiais e equipamentos contam a SRM?
2. Todos estão em uso?
3. Como você caracteriza o espaço quanto à iluminação, ventilação, organização, estimulação?
4. Quais as condições dos materiais e equipamentos?
5. Além dos equipamentos e materiais enviados pelo MEC a secretaria disponibiliza algum outro material?
6. Quem solicitou a SRM?
7. Em que ano foi implantada na instituição?
8. De que modo o professor da SRM é designado para a função?
9. Que critérios são utilizados para a designação do profissional caso os professores disponíveis não tenham formação específica determinada?

**UFRN-CERES-CAICÓ
Fihama Brenda Lucena da Costa
Grata pela colaboração!**