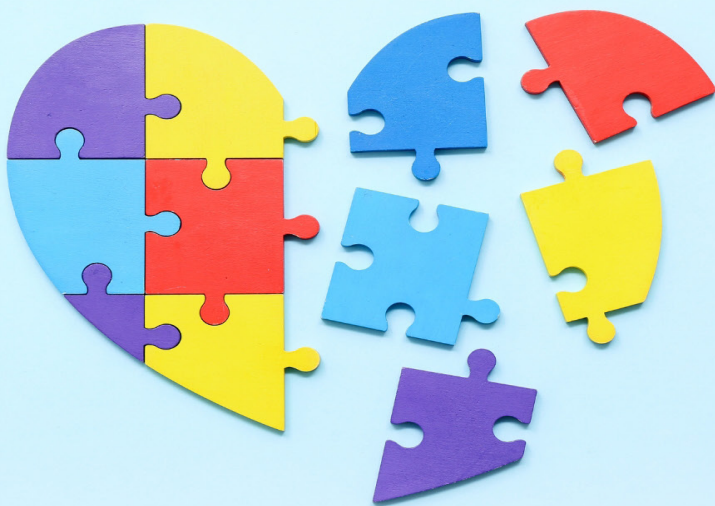


**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS
DIAGNOSTICADAS COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA APÓS O
ACOMPANHAMENTO DE 3 ANOS DE
UM PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:**



UM ESTUDO DE CASO

MÔNICA VANDERLEI DOS SANTOS BEZERRA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS
DIAGNOSTICADAS COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA APÓS O
ACOMPANHAMENTO DE 3 ANOS DE
UM PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:**

UM ESTUDO DE CASO

MÔNICA VANDERLEI DOS SANTOS BEZERRA

© COPYRIGHT 2025 BY EDITORA PERFORMANCE

Diretora Editorial: Carla Emanuele Messias de Farias

Diagramação: Daniella Monteiro

Capa: Daniella Monteiro



Esta obra é licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution-Share-Alike4.0 Brasil.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Novembro de 1998.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B574i

BEZERRA, Mônica Vanderlei dos Santos (autora).

Inclusão Escolar de Crianças Diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o Acompanhamento de 3 Anos de um Profissional em Educação: Um Estudo de Caso. 1a Edição. Editora Performance. Arapiraca. Abril de 2025. Formato: 15x21. Papel: Off Set 90g.

p.398

ISBN: 978-65-5366-370-1

ISBN-e: 978-65-5366-371-8



1. Inclusão 2. Escolar 3. Transtorno 4. Espectro 5. Autista 6. Educação 7. Estudo

I. Título.

CDD 370

Índices para catálogo sistemático:

370 – Educação

**A meu pai, pois, foi ele quem
nunca deixou de acreditar em
mim e incentivar-me.**



AGRADECIMENTO

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por toda sabedoria diária que me proporcionou para que pudesse iniciar e finalizar este trabalho.

À meus pais, Benedito e Maria, por me permitir e incentivar estudar, toda minha gratidão à vocês!

Aos meus irmãos: Benevaldo, Marcia, Benaldo, Mércia, Benilton, Marleide e Vinícius pelo apoio incondicional. Vocês dão um tom diferente à minha vida.

À você Luiz, meu companheiro, por toda dedicação, por todo incentivo e compreensão, você também foi uma pessoa ímpar tanto na minha vida pessoal quanto na minha vida profissional. E para a concretização desse trabalho, fico sem palavras.

A meu filho, Davi, mesmo tão pequenino o quanto me incentivou e me compreendeu! Você me inspira e dá um sentido muito especial à minha vida!

Ao meu Orientador, Professor Dr. Luis Ortiz Jiménez, por toda gentileza, auxílio, compreensão e paciência proporcionados a mim desde o início deste trabalho, sem sua condução esse trabalho não seria possível.

Ao Davi, meu aluno especial, foi mágico ter a oportunidade de contribuir com o seu desenvolvimento e vê-lo se transformando. O meu muito obrigada por todos esses momentos; estendo também o meu carinho a sua família.

Aos meus amigos, Adlany e Renalvo, vocês são pessoas especiais na minha vida.

Às minhas amigas, Magna e Simônica, por todo companheirismo ao longo desse percurso.

À minha médica e Psicóloga, Christiny Rose, por toda ajuda prestada a mim, para você todo o meu respeito.

À Universidad Autónoma de Asunción – UAA, por abrir suas portas e nos proporcionar uma aproximação ao conhecimento.

À Universidade Federal de Alagoas – UFAL, pela concessão de minha licença, pois sem essa a construção deste trabalho seria bem mais difícil.

Aos Professores Elizete Santos Balbino (UNEAL), Edmilson Santos Silva (UFAL) e Lívia Couto Guedes (UFAL), por toda colaboração, muito obrigada.

À gestão da Escola de Educação Básica Santa Mônica, por toda receptividade. A equipe de professores, em especial às Professoras Luiza, Maria e Monique, aos alunos da escola, em especial aos do 5º ano e aos demais profissionais que auxiliaram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa!

A todas as pessoas que de várias formas contribuíram para mais essa grande conquista em minha vida!

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...]

(Bosa, 2002, p. 13)

Sumário

AGRADECIMENTO	7
RESUMEN	21
RESUMO	24
ABSTRACT	27
INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 1 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO ESCOLAR À LUZ DAS LEGISLAÇÕES	52
1. O QUE AFIRMAM AS LEGISLAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO ESCOLAR	52
1.1 1.1. Avanços Legais – Políticas Públicas voltadas para a inclusão escolar no mundo	52
1.1.1. Políticas Públicas voltadas para a inclusão escolar no Brasil	54
1.2. Legislações específicas sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA	69
CAPÍTULO 2. - HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA	74
2. HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA	74
2.1. Etimologia e Histórico do Transtorno do Espectro Autista – TEA	74
2.1.1. Definição sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA	82
2.1.2. Etiologia do Transtorno do Espectro Autista – TEA	84
2.2. Diagnóstico (Natureza e Causa) com base na nova edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)	85
2.2.1. Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista – TEA	86
2.2.2. Características para o Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA	88
2.2.3. Fatores de Risco e Prognóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA	89
2.2.4. Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista – TEA	91
2.2.5. Prevalência do Transtorno do Espectro Autista – TEA	91

CAPÍTULO 3. - A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA96

3. A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA.....	96
3.1. A Inclusão Escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede regular de ensino e algumas ações para adaptá-las	96
3.2. O papel dos pais no processo de inclusão escolar.....	101
3.3. A formação docente à luz da inclusão escolar.....	103
3.3.1. A contribuição da formação continuada para os professores na perspectiva de inclusão escolar.....	111
3.3.2. O Atendimento Educacional Especializado – AEE no processo de inclusão escolar	114
3.4. Algumas intervenções para o tratamento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.....	119
3.4.1. A intervenção com o Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children – O TEACCH	121
3.4.2. A intervenção com The Picture Exchange Communication System – O PECS	124
3.4.3. A intervenção com a Applied Behavior Analysis ou Análise Comportamental Aplicada ou ainda Análise do Comportamento Aplicada – A ABA.....	127

CAPÍTULO 4. - ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS..... 136

4. ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS.....	136
4.1. Problema da Investigação.....	136
4.2. Objetivos da Pesquisa.....	138
4.2.1. Objetivo Geral.....	138
4.2.2. Objetivos Específicos.....	139

CAPÍTULO 5. - DECISÕES METODOLÓGICAS..... 140

5. DECISÕES METODOLÓGICAS.....	140
5.1. Fundamentação Metodológica.....	142
5.2. Desenho da Pesquisa.....	149
5.3. Cronograma da Investigação.....	152
5.4. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa.....	154
5.4.1. Caracterização do município de Arapiraca e do serviço de Educação Especial.....	162
5.4.2. Delimitação da Pesquisa.....	166
5.4.3. Descrição da Escola participante da Pesquisa.....	167
5.5. Participantes da Pesquisa.....	171
5.6. Fontes de informação da Pesquisa.....	173
5.6.1. Fonte Primária: Davi e sua mãe.....	173

5.6.1.1. Seleção e descrição da 1ª Fonte Primária: o aluno Davi....	174
5.6.1.2. Seleção e descrição da 2ª Fonte Primária: a mãe do Davi – Ana Maria.....	176
5.6.2. Fontes Secundárias.....	177
5.6.2.1. As três (3) Professoras.....	178
5.6.2.2. Os alunos do 5º ano do ensino fundamental que estudaram com Davi durante o ano de 2018	180
5.6.2.3. Análise Documental no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola de Educação Básica Santa Mônica.....	181
5.7. Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados: sua construção e justificativa da escolha.....	183
5.7.1. Questionário Semiaberto.....	186
5.7.2. Guia de Entrevista.....	189
5.7.3. Entrevistas Semiestruturadas.....	189
5.7.3.1. Transcrições das Entrevistas.....	190
5.7.4. Observação Participante.....	192
5.7.5. Análise Documental	193
5.8. Elaboração e Validação dos Instrumentos utilizados para a realização de uma Pesquisa	194
5.9. Procedimentos adotados para a Coleta dos Dados.....	195
5.10. Técnicas para Análise e Interpretação dos Dados.....	197
5.11. Procedimentos éticos.....	198

CAPÍTULO 6. - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....201

6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	201
6.1. Educação inclusiva segundo a visão do aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.....	202
6.1.1 – 1º Objetivo: Relatos do aluno diagnosticado com o TEA: Conhecendo a opinião dele sobre a educação inclusiva na Escola de Educação Básica Santa Mônica	203
6.1.1.1 – Resumo do 1º Objetivo	226
6.2 – 2º Objetivo: Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e, das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA, durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica	227
6.2.1. Relatos e discussão da Mãe do aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA sobre a inclusão desses alunos em salas de aula regular.....	227
6.2.1.1 – Resumo do 2º Objetivo – Relatos da mãe do Davi sobre inclusão.....	259
6.2.2. Relatos e discussão quanto aos dados coletados com os vinte e sete (27) colegas de sala que estudaram com o aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista durante o ano de 2018 sobre a educação inclusiva	259

6.2.2.1 – Resumo do 2º Objetivo – Relatos dos 27 (vinte e sete) alunos sobre inclusão.....	285
6.2.3. Relatos e discussão das três (3) professoras que ministraram aulas para o Davi durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a educação inclusiva	287
6.2.3.1 – Resumo do 2º Objetivo – Relatos das professoras sobre inclusão.....	311
6.3 – 3º Objetivo: Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o TEA	311
6.3.1 – Resumo do 3º Objetivo.....	316
6.4 – 4º Objetivo: Analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino.....	317
6.4.1 – Resumo do 4º Objetivo.....	329

CONCLUSÕES E PROPOSTAS.....	335
RESPONDENDO AOS OBJETIVOS	339
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	346
CONTRAPARTIDA DESTA INVESTIGAÇÃO PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SANTA MÔNICA	349
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	352
APÊNDICES.....	369

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA

369

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA MATERNA – COM A MÃE DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO INFANTIL APLICADOS AOS 27 (VINTE E SETE) ALUNOS.....

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO 3º ANO, 4º ANO E 5º ANO DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA

APÊNDICE V – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

APÊNDICE VI – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

APÊNDICE VII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE381

APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE381

CLARECIDO – TCLE	384
APÊNDICE IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ES-	
CLARECIDO – TCLE	389
APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ES-	
CLARECIDO – TCLE	393

LISTA DE TABELA

TABELA Nº 1: Inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns e exclusivas	33
TABELA Nº 2: Prevalência das pessoas com o Autismo ou o TEA no Brasil	94
TABELA Nº 3: Cronograma com sequência de ações da Pesquisa....	153
TABELA Nº 4: Quantitativo de turmas distribuídas em turnos de funcionamento	169
TABELA Nº 5: Infraestrutura da Escola campo da pesquisa.....	170
TABELA Nº 6: Participantes da Pesquisa e outras Fontes de Dados.	182
TABELA Nº 7: Síntese da organização da pesquisa	185
TABELA Nº 8: Etapas da vida escolar do Ensino Fundamental	263
TABELA Nº 9: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto ao que eles achavam de Davi estudar em uma escola especial	278
TABELA Nº 10: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto ao benefício para eles da inclusão de Davi estudar em uma escola regular... ..	280
TABELA Nº 11: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto à influência da pesquisadora na sala de aula para cada um deles e para o Davi	283
TABELA Nº 12: Dados gerais das 3 (três) Professoras.....	290
TABELA Nº 13: Cronograma da Formação continuada para os professores.....	350

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 1: Esquema do Desenho, Enfoque e Tipo de Investigação	43
FIGURA Nº 2: Desenho Geral da Pesquisa.....	48
FIGURA Nº 3: Traços iniciais das crianças que apresentavam o que hoje denominamos de TEA.....	75
FIGURA Nº 4: Histórico das publicações dos manuais Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)	79
FIGURA Nº 5: Níveis do Autismo	87
FIGURA Nº 6: Prevalência do Autismo no ano de 2018	93
FIGURA Nº 7: Legislações do MEC com exigências para o docente..	107
FIGURA Nº 8: Modelo de estrutura física do TEACCH	123

FIGURA Nº 9: Algumas atividades através do PECS	125
FIGURA Nº 10: Representação esquemática de um exemplo adaptado, durante um trimestre, para uma criança em processo de inclusão no 2º ano do Ensino Fundamental I	131
FIGURA Nº 11: Desenho Metodológico da Pesquisa.....	143
FIGURA Nº 12: Localização Geográfica do Brasil	156
FIGURA Nº 13: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo no Brasil – de 2007 a 2015	158
FIGURA Nº 14: Localização Geográfica dos Estados de Alagoas e Sergipe.....	159
FIGURA Nº 15: Localização Geográfica da Cidade de Arapiraca.....	162
FIGURA Nº 16: Localização Geográfica da Escola de Educação Básica Santa Mônica	168
FIGURA Nº 17: Escola de Educação Básica Santa Mônica.....	191
FIGURA Nº 18: Normas para Transcrições de entrevistas gravadas..	262
FIGURA Nº 19: Quantidade de alunos por idade que estão matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental	265
FIGURA Nº 20: Conhecimento dos alunos sobre a deficiência do Davi	266
FIGURA Nº 21: Ano que os alunos estudam com o Davi	271
FIGURA Nº 22: Visão dos alunos sobre a paciência da professora com o Davi.....	274
FIGURA Nº 23: Respostas dos alunos quanto a preferência do Davi realizar as atividades sozinho ou em grupo.....	275
FIGURA Nº 24: Respostas dos alunos se gostam de realizar as atividades em grupo com o Davi	276
FIGURA Nº 25: Respostas dos vinte e sete (27) alunos sobre se reconhecem o que Davi mais gosta de fazer na escola.....	277
FIGURA Nº 26: Respostas dos vinte e sete (27) alunos se há concordância deles em Davi estudar em sala de aula regular junto a eles	277
FIGURA Nº 27: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto à prática diária com Davi	281
FIGURA Nº 28: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto à presença da pesquisadora durante as aulas.....	282
FIGURA Nº 29: Respostas aberta para os vinte e sete (27) alunos.....	285

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA – Applied Behavior Analysis – Análise Comportamental Aplicada ou Análise do Comportamento Aplicada

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

ADDM – The Autism and Developmental Disabilities Monitoring – Monitoramento do Autismo e Deficiências

ADEFIMA – Associação dos Deficientes Físicos e Mentais de Arapiraca

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychiatric Association – Associação Americana de Psiquiatria

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASQ – Autism Screening Questionnaire – Questionário de Rastreamento de Autismo

CAEEP – Centro de Atendimento Educacional Especializado da Pestalozzi

CDC – Centers for Disease Control and Prevention – Centros de Controle e Prevenção de Doenças

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA – United States of America – Estados Unidos da América

FME – Fórum Mundial de Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educativas
Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAS – *National Autistic Society*
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PA – Professora Monique
PAED – Pessoas Portadoras de Deficiência
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PE – Professora Luiza
PECS – The Picture Exchange Communication System – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PN – Professora Maria
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
R\$ – Real
SEESP – Secretaria de Educação Especial

SUS – Sistema Único de Saúde

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com *Déficits* relacionados com a Comunicação

TRATE – Centro de Reabilitação e Reintegração de Crianças com Autismo

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UAA – *Universidad Autónoma de Asunción*

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF – *United Nations Children’s Fund* – Fundo das Nações Unidas para a Infância

GLOSSÁRIO*

Alba – Diretora geral da escola campo de pesquisa

Ana Maria – Mãe do aluno diagnosticado com o TEA

Bruno – amigo do Davi

Davi – aluno diagnosticado com Autismo, sujeito principal da pesquisa

Escola de Educação Básica Santa Mônica – Escola campo da pesquisa

Ernandes – amigo do Davi

Guilhermino – amigo do Davi

Luiz – Pai do aluno diagnosticado com o TEA

Luiza – Professora do 4º ano em 2017

Márcio – amigo do Davi

Maria – Professora do 3º ano em 2016

Monique – Professora do 5º ano em 2018

Olavo – amigo do Davi

Ronaldo – amigo do Davi

Wilton – amigo do Davi

(*) Nomes fictícios utilizados para as pessoas que foram citadas na pesquisa

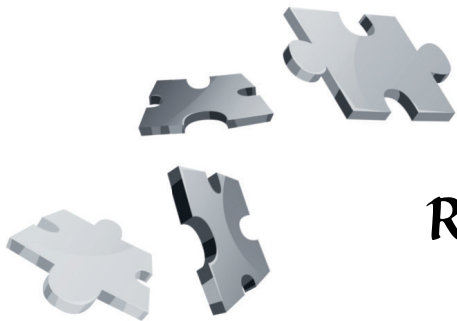


RESUMEN

La presente disertación analiza como se realiza la inclusión educativa de niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista – TEA, intitulada: “Inclusión escolar de niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista tras el acompañamiento de 3 años de un profesional en educación: un estudio de caso”; en base a un acompañamiento del alumno de la Escuela de Educación Básica Santa Mónica, escuela privada, ubicada en las afueras de la ciudad de Arapiraca – Alagoas. Las observaciones fueron realizadas durante los años 2016, 2017 y 2018, que hace hincapié en la siguiente pregunta: ¿Qué características debe reunir un profesional de la educación para atender al alumnado con TEA para favorecer su inclusión? Partiendo del supuesto que la inclusión es un fenómeno social complejo, que requiere no solo la participación de la escuela, sino la familia y de todos que hacen parte de la sociedad, el enfoque temático se justifica debido a que vivimos en una sociedad que se caracteriza por las relaciones sociales. Además, se destaca la importancia de proponer nuevas prácticas pedagógicas para trabajar con la educación especial, posibilitando a los alumnos con necesidades educativas especiales el derecho a la igualdad, es decir, una educación con calidad, de acuerdo con las legislaciones. El objetivo general de esta investigación es diagnosticar los efectos del acompañamiento de un profesional para la estimulación del aprendizaje de un alumno que ha sido diagnosticado con el Trastorno del Espectro Autista – TEA

inserido en el aula regular. Y para efectuar este análisis, pasamos por los siguientes objetivos específicos: conocer la opinión del alumno diagnosticado con el TEA, sobre su educación inclusiva; conocer la opinión de la madre del alumno diagnosticado con el TEA, de los 27 (veintisiete) alumnos (colegas del aula) y, de las maestras que enseñan para el alumno diagnosticado con el TEA durante los años de 2016, 2017 y 2018 sobre la inclusión escolar de alumnos diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista – TEA, inseridos en aulas regulares; identificar las características que un profesional en educación debe tener para el acompañamiento de niños diagnosticados con el TEA y, analizar si a las maestras se les ocurren adaptaciones curriculares necesarias para la inclusión de los alumnos diagnosticados con el TEA en la red de enseñanza regular. Los participantes de esta investigación fueron: un alumno diagnosticado con el TEA, (por cuestiones éticas no vamos a decir su nombre real, le llamaremos Davi), su madre, las tres maestras que lo acompañaron y los 27 (veintisiete) alumnos (colegas de aula). Para la realización de esta investigación ha sido adoptado un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo. Los instrumentos utilizados para obtener los datos fueron: observación, encuesta y cuestionario abierto. Los datos fueron analizados de forma individual a partir de cada objetivo específico en el cual corresponden las cuestiones, basadas en las referencias teóricas. Esta investigación aporta contribuciones que orientan a la escuela de cómo lidiar con el público atípico en el intento de proporcionar el establecimiento de la educación inclusiva en la red de enseñanza regular bajo las legislaciones. Para ello, a partir de esta investigación, la investigadora concluye que a pesar que en la Escuela de Educación Básica Santa Mônica recibe alumnado con TEA y otras discapacidades, aún no oferta servicios a ese alumnado conforme a las leyes vigentes.

Palabra clave: Inclusión Escolar, Trastorno del Espectro Autista – TEA, Educación Especial.



RESUMO

A presente dissertação analisa como se efetiva a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista, tendo como título: “Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o acompanhamento de 3 anos de um profissional em educação: um estudo de caso”; com base no acompanhamento do aluno da Escola de Educação Básica Santa Mônica, escola privada, situada na periferia da cidade de Arapiraca – Alagoas. As observações foram realizadas durante os anos de 2016, 2017 e 2018, tendo como problema a ser investigado o seguinte questionamento: Que característica deve reunir um profissional de educação para o atendimento a alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA para favorecer sua inclusão? Partindo do pressuposto de que a inclusão é um fenômeno social complexo, que requer envolvimento não apenas da instituição, mas também da família e de todos que fazem parte da sociedade, a temática se justifica devido a vivermos em uma sociedade que está pautada diretamente pelas relações sociais. Além disso, notou-se a importância de propor novas práticas pedagógicas para se trabalhar com a educação especial, possibilitando aos alunos com necessidades educativas especiais o direito à igualdade, ou seja, uma educação com qualidade, conforme consta nas legislações. O objetivo geral da pesquisa é diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de um aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inserido em sala

de aula regular. E para efetivar esta análise, percorremos pelos seguintes objetivos específicos: conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA, sobre a educação inclusiva dele; conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e, das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, inseridos em salas de aula regular; identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o TEA e; analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino. Os participantes desta investigação foram: um aluno diagnosticado com o TEA, (por questões éticas não diremos seu nome real, o chamaremos de Davi), sua mãe, as 3 (três) professoras que o acompanharam e os 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula). Para a realização desta pesquisa adotou-se a metodologia com um enfoque qualitativo, de caráter descritivo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação, entrevista e o questionário aberto. Os dados obtidos foram analisados individualmente, a partir de cada objetivo específico correspondente as questões, à luz do referencial teórico. Esta investigação traz contribuições que subsidiam a comunidade escolar acerca de como lidar com o público atípico na tentativa de proporcionar a efetivação da educação inclusiva na rede regular de ensino à luz das legislações, tendo em vista que a partir desta investigação a pesquisadora concluiu que apesar de a Escola de Educação Básica Santa Mônica receber alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA e outras atipicidades, a mesma ainda não oferta

serviço adequado e adaptado a esse público, conforme emana as referidas leis vigentes.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Educação Especial



ABSTRACT

This dissertation focuses on how the school inclusion of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (TEA) is carried out, and its title is: “School inclusion of children diagnosed with Autistic Spectrum Disorder after 3-years of follow-up by a professional in education: a case study”, building on the student monitoring at Basic Education School Santa Mônica, a private school situated on the outskirts of Arapiraca – Alagoas. The observations were done during for up 2016 to 2018, and the research problem has the following question: What characteristics ought to a professional in education attend to students with Autism Spectrum Disorders (TEA) to favor your inclusion? Based on the assumption that inclusion is a complex social phenomenon, which requires not only the engagement from school, but also the family and the rest of society, the thematic is justified because we live in a society that is sent out by social relations. Furthermore, it is perceived the importance of proposing new pedagogical practices to work out with Special Education, giving students with special educational needs the right to equality, in other words, a quality education as is already laid down in law. The general aim of this research is to diagnose the effects of a professional follow-up to stimulate students’ learning with Autism Spectrum Disorders (TEA), inserted in a regular classroom. Moreover, that is specified in the following specific objectives: with a view to better understanding student’s opinion diagnosed with TEA, and also his inclusive education;

know the opinion of the student's mother diagnosed with TEA; and 27 (twenty-seven) students (classmates) and teachers who taught classes for the student diagnosed with TEA during 2016, 2017 and 2018 on the school inclusion of students diagnosed with Spectrum Disorder Autistic- TEA, who are included in regular classrooms; identify the characteristics that a professional in education must have in order to accompany students diagnosed with TEA; and analyze whether the teachers carry out important curricular adaptations to the inclusion of students diagnosed with TEA in the regular educational system. The participants of this search were: a student diagnosed with TEA, (for ethical reasons we do not say his real name, we will call him Davi), his mother, three teachers who accompanied him, and his 27 (twenty-seven) classmates. The methodology of this search consisted in a qualitative approach with a descriptive character. The instruments used to obtain the data were: observation, interview and open questionnaire. The data were analyzed individually from each specific objective related to the issues, based on theoretical background. The research provides contributions that guide the school as addressing atypical public in order to provide the enforcement of exclusive education in the regular education system according to legislations. Based on this research, the researcher concludes that although Basic Education School Santa Monica receives students with TEA and other disabilities, it still does not offer services to that student in accordance with current laws.

Keywords: School Inclusion, Autism Spectrum Disorder – TEA, Special Education.



INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada como “Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o acompanhamento de 3 anos de um profissional em educação: um estudo de caso”, discorre sobre questões específicas em relação a importância do acompanhamento personalizado no atendimento, desenvolvimento e inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA da Escola de Educação Básica Santa Mônica, uma instituição privada que é considerada de médio porte.

Nesse sentido também, esta investigação vem refletindo sobre o cenário de inclusão, buscando assim debater sobre a Educação Inclusiva que atualmente é um dos maiores desafios do sistema educacional. Educação esta que aponta para a transformação de uma sociedade inclusiva à medida que a escola compreende que o seu papel também é de prover meios para se fazer esta inclusão no sistema regular de ensino.

Entendendo ser necessária a discussão sobre a inclusão de crianças com o TEA na devida escola, tendo em vista que a referida instituição de ensino alunos que apresentam tipos variados de deficiências e não possui profissionais preparados para inseri-los, integrá-los e incluí-los; bem como, não há ainda espaço adequado/adaptado para que essas crianças possam desenvolver suas habilidades e/ou potencialidades.

Nessa perspectiva esta dissertação propõe investigar a proposta de inclusão escolar e a prática pedagógica dos professores refletindo, então qual a visão que a criança (Davi), sua mãe e, a

Escola de Educação Básica Santa Mônica tem em relação à inclusão de crianças com o TEA e se houve alguma contribuição após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação para essa criança, para os professores e para a escola, para que, assim possa traçar caminhos no intuito da efetivação da inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o TEA conforme garante as legislações.

No intuito de preservação das pessoas, assim como da instituição salientamos que ao longo da apresentação dos dados, utilizaremos nomes fictícios para a Escola investigada, a qual chamaremos de Escola de Educação Básica Santa Mônica, para o aluno com o TEA o chamaremos de Davi; sua mãe titularemos de Ana Maria. As Professoras do ano letivo de 2016 chamaremos de Maria para a Professora do ano letivo de 2017, apelidaremos de Luiza e, para a Professora do ano letivo de 2018, a titularemos de Monique. Os alunos chamaremos de: Olavo, Bruno, Ernandes, Márcio, Guilhermino, Wilton e Ronaldo. Já para o Pai do Davi, o chamaremos de Luiz.

Justificativa da Investigação

A Escola de Educação Básica Santa Mônica situada no município de Arapiraca – Alagoas experimenta de uma realidade um tanto preocupante relacionada à inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em suas salas de aula regular, evidenciando, assim toda a fragilidade que existe na referida instituição de ensino, desde sua estrutura física, passando por seu Projeto Político Pedagógico – PPP, pela formação de seus professores até chegar ao acolhimento desses alunos e as condições oferecidas para a permanência dos alunos que apresentam esse transtorno.

É inegável que a escola assume um papel extremamente significativa para o desenvolvimento intelectual, emocional e

social para a humanidade, principalmente quando esse público é infantil e/ou que apresenta dificuldades na aprendizagem, como é o caso de crianças com o TEA inseridos em salas de aula regular. No entanto, para se fazer essa inclusão, se faz necessário adequações em toda a estrutura de uma escola, bem como dos seus recursos humanos.

A proteção e inclusão de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista no Brasil não só nas redes regular de ensino, mas também na sociedade é garantido por diversas legislações. Dentre estas legislações destacamos o Artigo 5º, do Capítulo I da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”, sendo assim, está garantido na referida constituição os direitos à igualdade, independentemente, de qualquer natureza. Salientamos ainda que no Brasil as pessoas que apresentam o TEA suas demandas estão inseridas nas mesmas demandas das pessoas com necessidades especiais.

No que diz respeito à garantia dos direitos das pessoas com o TEA, citamos a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que teve como co-autora a militante brasileira Berenice Piana, ficando conhecida como a Lei Berenice Piana. Nesta Lei está instituída a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista”; ela altera o § 3º do art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990”.

Destacamos aqui também que em 25 de junho de 2014, a presidenta da República, à época Dilma Rousseff, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos (2014-2024) e dá outras providências, a partir da Lei Nº 13.005/2014, Lei esta que está contido no seu Anexo (Metas e Estratégias); a

Meta 4 que é predominantemente a universalização de acesso à Educação básica e ao atendimento educacional especializado estabelecendo que:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Salientamos ainda que no dia 06 de junho de 2015 é sancionada a Lei Nº 13.146/2015, que “instituí a Lei Brasileira de Inclusão Para Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”, em seu Art. 1º é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e a cidadania”.

Sendo assim, podemos concluir que ainda há muitas garantias concedidas por legislações, porém o caminho a ser percorrido ainda é longo, para que essas garantias realmente, se efetivem na prática.

Sabendo-se que há uma expressiva quantidade de crianças com o TEA, nesta pesquisa nos propomos a fazer um estudo do TEA no mundo e analisaremos a incidência atual no Brasil. Apresentaremos os dados divulgados pelo governo dos Estados Unidos em abril de 2018 referente a um estudo entre 2014 e 2016 – considerando apenas crianças com 8 anos, dados esses que

foram obtidos através da rede de monitoramento do autismo e deficiências (*ADDM – The Autism and Developmental Disabilities Monitoring*), atualizando os números de prevalência do TEA e afirmando que houve um aumento de 15% nessa taxa.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Apoiados também nas quatro últimas sinopses estatísticas da Educação Básica, públicas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), referentes aos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, apresentaremos a evolução do quantitativo de pessoas que estão inseridas na Educação Especial, sendo esses divididos em dois grupos (Classes Comuns e Classes Exclusivas):

TABELA Nº 1: Inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns e exclusivas

	2014	2015	2016	2017
Classes Comuns	698.768	750.983	796.486	896.809
Classes Exclusivas	188.047	179.700	174.886	169.637
TOTAL	886.815	930.683	971.372	1.066.446

Fonte: MEC, 2017.

Portanto, apoiados nos dados acima, percebemos que houve um crescente aumento no número de alunos que apresentavam alguma deficiência, matriculados na Educação Especial, pois o que em 2014 representava 886.815 pessoas, em 2017 já eram 1.066.446 pessoas, representando, assim um produto de 179.631 alunos a mais matriculados em um período de quatro anos, um número bem expressivo. Ao considerarmos as matrículas desses alunos em Classes Comuns, vemos que em 2014 tínhamos 698.768 alunos e em 2017 896.809, ou seja, 198.041 alunos a

mais matriculados nessas classes. Já em se tratando das Classes Exclusivas, o que em 2014 eram 188.047, em 2017 representavam 169.637, ou seja, uma diminuição de 18.410 pessoas que migraram de Classes Exclusivas para Classes Inclusivas, ou seja, as Classes Inclusivas vem ganhando espaço, enquanto as Classes Exclusivas estão perdendo alunos atípicos e, isso é bastante significativo para uma área que está se consolidando, pois os estudantes especiais estão convivendo com os demais alunos apontando, assim, um largo e crescente número de alunos especiais incluídos em salas de aula regular e necessitando de apoio especializado para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante desses dados, a escola e a sociedade precisam se (re)organizar, pois não se pode omitir essas pessoas ou deixá-las à margem da sociedade, pois são dados expressivos. Quando afirmamos que a escola precisa se organizar, não estamos apenas falando sobre sua parte física, mas também organizacional, contando, portanto, com a participação, parceria e conscientização da escola, família, gestão, professores e dos demais envolvidos no contexto escolar, pois assim ela conseguirá ser uma escola inclusiva. A sociedade precisa também se conscientizar que, independentemente, de características individuais que uma pessoa apresente, ela não deverá ser excluída, pois estaria negando os direitos que foram alcançados ao longo de sua história e isso seria mais um retrocesso.

Durante esses três (3) últimos anos dedicados ao acompanhamento de uma criança com o Transtorno do Espectro Autista, na Escola de Educação Básica Santa Mônica, podemos fazer uma leitura dos serviços que essa instituição oferta nesse âmbito, ou seja, na educação inclusiva. Pudemos também acompanhar de perto as fragilidades que a escola possui, além das frustrações dos profissionais que ali atuam, tendo em vista que os mesmos não tem formação específica para atuar nessa área, nem

tampouco, participam de formação continuada para que possam adquiri-la. Presenciamos também o pouco interesse, ou até mesmo o conformismo da família da criança diagnosticada com o TEA, o Davi, por talvez não acreditar no potencial que a mesma poderá desenvolver, desde que estimulada de forma correta.

Citamos também a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional reconhecendo, assim a importância da educação especial, em seu artigo 59.

Posto isto, apesar de as garantias dadas pela legislação, evidenciam-se grandes problemas em se trabalhar com a educação especial se tornando, portanto, um sério problema a implantação dessa política educacional, ou seja, de medidas inclusivas, visto que o atendimento a esses alunos implica em adaptações às diferenças e às necessidades individuais, tanto no que se refere à escola, aos professores, à família quanto da própria pessoa que apresenta o transtorno. Isso requer mudanças de postura e comportamentos que geralmente não são bem vistas pelas pessoas, pois seria sair de um estado de comodidade para outro estado: a busca do conhecimento, dos quatro pilares da educação que propõe uma educação direcionada para: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser.

Diante da pesquisa realizada, foi que se evidenciou a importância de um estudo aprofundado como se propõe esta dissertação, visando-se, portanto, a busca de respostas no que tange à forma que está sendo incluída as crianças que apresentam o TEA em salas de aula regular e, qual a contribuição que a escola está dando no desenvolvimento das mesmas tornando-se relevante saber se de fato estas crianças estão sendo incluídas no sistema da escola regular e se os professores estão dotados de

instrumentos e ferramentas necessárias para que, assim possam desenvolver com louvor e dignidade o exercício desta profissão que também é incluir e educar, indistintamente, as pessoas.

Quando falamos em instrumentos e ferramentas necessárias para o professor desenvolver seu trabalho, nos referimos também, a formação continuada que eles devem participar, pois essa formação será uma peça fundamental para a oferta de um serviço com qualidade, além de ser uma atualização profissional, neste viés, Bueno (2012, p. 11), aponta:

A aceleração dos processos produtivos marcou uma nova etapa desse processo, exigindo que a formação e trabalho se fizessem de modo concomitante. Esse contexto fez surgir a ideia de educação permanente, que depois daria origem às propostas de reciclagem, capacitação, atualização, formação contínua em serviço.

Sendo assim, percebemos a importância da capacitação desses profissionais, pois, eles são peças ímpares que também darão o tom a essa educação voltada para a inclusão.

Em detrimento dos fatores citados acima, por entendermos que este estudo pode ser replicado e aplicado para os outros casos similares, tendo em vista que esta investigação é apenas um estudo de caso. No intuito também dessa pesquisa contribuir para o aprofundamento de estudos voltados para a inclusão de alunos com o TEA, na rede regular de ensino, foi que entendemos que com esse estudo poderemos reduzir a exclusão desses alunos, sendo portanto, uma grande relevância no âmbito social e educacional, além de poder contribuir para uma melhor prática pedagógica dos professores, que esteja pautada em uma educa-

ção voltada de fato, para todos, como podemos citar a Declaração de Salamanca (1994):

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Logo, esperamos que a escola e toda a sociedade reconheçam e assumam o compromisso com uma educação de fato direcionada para todos indistintamente.

Problematização da Pesquisa

Incluir já não é uma tarefa nada fácil de fazer e quando se trata de inclusão de pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educativa especial na rede regular de ensino, como é o caso desta pesquisa que é a inclusão de crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista – TEA, aí, então, as coisas vão se dificultando ainda mais. O professor afirma que não está preparado, a escola admite que ainda não está adaptada e a família também confessa que não sabe lidar com essa particularidade. Fica evidente que todos vão se esquivando da maneira que podem e apontam o outro como responsável em fazer a referida inclusão.

No entanto, o que temos é uma pessoa que pode apresentar uma tríade de prejuízos nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos estereotipados e repetitivos e que, apesar dessas características, a sociedade precisa prover meios para que essa criança seja inserida, incluída e integrada na sociedade em todos os seus âmbitos, sejam eles educativo, social ou qualquer outro e que todos precisam compreender que são corresponsáveis por essa efetivação.

Apesar de estudos científicos já confirmarem que essas crianças podem desenvolver várias habilidades, desde que estimuladas de forma correta que mesmo a partir de garantias dadas por diversas legislações, há ainda muita resistência na superação desse desafio na contemporaneidade, alienando-os assim, de tal forma que pouco evolui para a transformação dessa sociedade.

Diante dessa conjuntura, foi que o interesse por esta temática se deu, como também, a partir de diversas observações e conversas na Escola de Educação Básica Santa Mônica, no que diz respeito às dificuldades que a escola vinha enfrentando ao longo de sua história foi que se observou o grande desafio, que era a inclusão de crianças que apresentavam alguma deficiência, mais precisamente o caso mais grave que a escola possuía, uma sala de aula regular composta por 28 alunos com apenas uma professora regente e com uma criança com idade de 9 anos, diagnosticada com o TEA; criança esta que mostrava-se ainda não alfabetizada, com um grau elevado de dificuldades na aprendizagem, bem como nas relações sociais e afetivas, características estas que são próprias do referido transtorno, frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental e que não havia nenhuma política de inclusão, pois a criança apenas era aceita na escola, não se tinha material adequado, nem se quer um profissional que acompanhasse essa criança no intuito de colaborar com o desenvolvimento de suas potencialidades.

A falta de comprometimento de toda a sociedade salientando-se, muitas vezes a omissão dos pais, professores e gestores, bem como a não apropriação dos conhecimentos necessários para a inclusão de crianças com o TEA, agrava ainda mais este problema contribuindo, assim para a exclusão da criança em sala de aula, pois pensar em incluir, sem conhecer ou respeitar os seus pilares é impossível de se fazer.

Diante do exposto, podemos perceber que é de extrema importância a implantação de medidas que sanem os desafios que a inclusão vem enfrentando ao longo de sua história, bem como prover meios para sua execução, sendo necessário medidas que apontem novos olhares para uma educação à luz da igualdade de direitos para todos indistintamente. Que toda a comunidade escolar, a família e toda a sociedade assumam seu papel, para que todos tenham direito a usufruir de tudo o que foi construído coletivamente. Isto posto, observamos que esta pesquisa tem como objetivo central demonstrar que poderá existir efeitos positivos no aprendizado de uma criança diagnosticada com o TEA, desde que ela seja estimulada e acompanhada por um profissional capacitado.

Nesse contexto, concluímos que para se desenvolver uma pesquisa é necessário, antes de tudo, que a mesma se baseie em questionamentos que possam inquietar um pesquisador. Sendo assim, partimos de algumas inquietações e nesse contexto, algumas questões foram levantadas, para que a pesquisa fosse se complementando sendo, então necessário responder a pelo menos 11 questões investigativas:

1. O curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental qualifica o professor para ensinar alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?
2. A proposta curricular da escola contempla alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?

3. A escola está preparada e seus professores estão capacitados para atender às especificidades da inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista?

4. A professora oferece atendimento personalizado a alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?

5. Há profissionais de Atendimento Educacional Especializado para ajudar o professor regente?

6. As atividades são adaptadas para os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?

7. A quantidade de alunos que estão na sala de aula é adequada para desenvolver o trabalho com os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?

8. A professora participa de formação continuada?

9. A escola oferece formação continuada?

10. Há empatia da professora regente em trabalhar com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?

11. Como um acompanhamento personalizado favorece um aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista?

Com a finalidade de colher explicações sobre os questionamentos feitos à cima, o foco central dessa pesquisa se faz diante da seguinte problemática: **Que característica deve reunir um profissional de educação para o atendimento a alunos com o Transtorno do Espectro Autista para favorecer sua inclusão?**

Objetivos da Investigação

À luz do Parágrafo 2º da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como a Lei Berenice Piana que afirma: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Entendendo que a inclusão de crianças com o TEA em escolas regular está garantida por leis, como podemos também citar a Lei 13.146/2015, que

foi sancionada em 06 de junho de 2015, que instituí a Lei Brasileira de Inclusão Para Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 1º é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Compreendendo ainda que, conforme o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispondo sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, sendo assim, a partir dessas legislações, foi que fomos à busca de uma compreensão melhor sobre essa temática na Escola de Educação Básica Santa Mônica e formulamos o seguinte objetivo geral:

- Diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de um aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inserido em sala de aula regular.

E para efetivar esta análise, percorreremos pelos seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA sobre a educação inclusiva dele na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

2. Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

3. Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

4. Analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino.

Desenho Geral da Pesquisa

Para a realização de uma pesquisa científica é necessário não somente a escolha de métodos de investigação, mas acima de tudo de estratégias e uma série de técnicas que apoiarão a pesquisa, ou seja, os caminhos que guiarão a pesquisa, o porquê e qual a finalidade da escolha de determinadas técnicas.

O desenho metodológico para uma investigação tem um grau de suma importância, pois será ele que sintetizará de forma prática os passos que esta pesquisa seguirá. Para os autores González, Fernández & Camargo (2014, p. 43), este desenho metodológico explicará “o tipo de investigação que se pretende realizar, e pela hipótese que se deseja verificar durante o processo”. Nesse desenho/esquema, será possível que se visualize as ideias de um texto a partir de um desenho e/ou esquema, facilitando então a compreensão e identificando as ideias básicas deste texto.

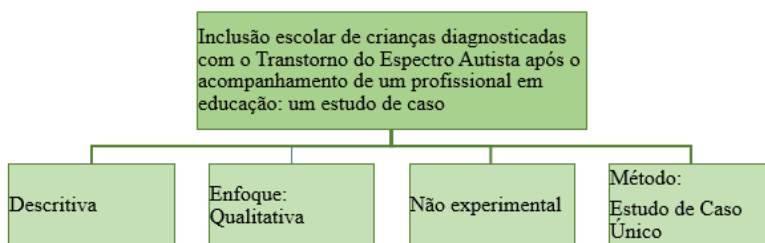
Sendo assim, o pesquisador deve sempre se guiar à luz do desenho metodológico para realizar uma pesquisa, pois será a partir desse desenho que se construirá novos conhecimentos científicos para a sociedade e para a sua descendência.

Nesse momento da investigação, descreveremos como se deu a construção metodológica dessa dissertação, que tem como tema: *“Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”*. No intuito de especificar de forma

detalhada, apresentaremos quais os caminhos que trilhamos, desde o problema da pesquisa, perpassando por seus objetivos e metodologia utilizada para a coleta de dados, até a apresentação da análise dos dados.

O Esquema do desenho, Enfoque e Tipo de investigação está representado na figura a seguir.

FIGURA Nº 1: Esquema do Desenho, Enfoque e Tipo de investigação



À luz da figura acima, é possível observarmos de maneira mais evidente como esta investigação se organizou. Sendo assim, percebe-se que para uma investigação científica é condição indispensável a maneira como esta se organiza, ou seja, do método que se utilizou.

A opção pela pesquisa do tipo Descritiva se deu devido à necessidade da pesquisadora em coletar e analisar os dados, descrevendo-os e interpretando-os à luz do contexto pesquisado, o que implica afirmar que, sempre considera o contexto e as variáveis que definem a situação. Na pesquisa do tipo descritiva “não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve apenas o objeto da pesquisa. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos” (Barros, 2007, p. 84). Nesta

mesma visão corrobora também Prodanov e Freitas (2013, p. 52), e acrescenta que:

O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

Danhke (1989, *apud* Perovano, 2016, p. 155), sobrepõe também que o foco da pesquisa científica descritiva é “especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, populações e fenômenos sociais ou físicos”.

Será através da pesquisa descritiva que o pesquisador coletará os dados de forma organizada, como deve ser toda pesquisa científica e então, descreverá e interpretará seu objeto de pesquisa e a partir desta, ele poderá tirar suas conclusões no que diz respeito ao processo investigativo, no nosso caso, sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o TEA no ensino regular, assunto esse que é temática dessa pesquisa. E assim, ainda no que tange à estudos descritivos, Sampiere (2014, p. 92), complementa que: “estudos descritivos destina-se a especificar as propriedades, características e perfis das pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno submetido a análise”.

A metodologia que elegemos para a realização dessa pesquisa foi a Qualitativa, por entender que se trata de um método de investigação científico, que a partir dele poderemos qualificar, interpretar e compreender o que se foi observado/pesquisado. Conforme Taylor y Bogdan (1986, *apud* Campoy, 2018, p. 254), que considera a pesquisa qualitativa como “*aquella que produce*

datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Complementando ainda, Knechtel (2014, p. 98), afirma que a preocupação da pesquisa qualitativa é "[...] com o SIGNIFICADO dos fenômenos e processos sociais, considerando-se as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede das relações sociais", ou seja, considera tudo o que está acontecendo ao redor da pesquisa, bem como sua intencionalidade.

Denzin e Lincoln (1994, *apud* Campoy, 2018, p. 254) afirmam também que:

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto interpretable, materiales prácticos que hacen visible el mundo. Esas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones que incluye notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y las propias notas. A este nivel la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, un enfoque naturalista del mundo. Lo principal de la investigación cualitativa es el estudio de las cosas en su ambiente natural, tratando de dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas le atribuyen.

Sendo assim, pode-se afirmar que, uma das características da pesquisa qualitativa é a forma como os seus dados são coletados no ambiente natural e como estes são analisados a partir das técnicas que foram adotadas pelo pesquisador, pois, segundo Perovano (2016, p. 151) na pesquisa qualitativa "o pesquisador rea-

liza a coleta de dados diretamente no contexto em que os atores vivem e que participam”. LeCompte (1995, *apud* Campoy, 2018, p. 254) acrescenta ainda que, nesse tipo de pesquisa qualitativa, é que “*extraen descripciones a partir de las observaciones, que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, películas y videos cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas,*” nesse contexto, pode-se inferir que, a pesquisa qualitativa engloba um conjunto de técnicas variadas que podem contribuir para um estudo mais aprofundado, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sociedade.

O método utilizado foi estudo de caso único, por entender que se pode através desse estudo, analisar as informações e a sua discussão no âmbito da educação, desvelando assim, as relações entre uma situação particular e seu contexto, possibilitando, portanto, sua ampliação para casos similares, bem como, por entendermos que com um estudo de caso, pode-se reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da Educação Inclusiva no contexto escolar, descrevendo-as em sua complexidade.

Diante disto, pode-se afirmar que, uma pesquisa utilizando o método de estudo de caso único, poderá proporcionar uma visão mais apurada de um fenômeno, podendo assim, esclarecer sua complexidade.

Para esta investigação também, contamos com a contribuição de uma pesquisa não experimental, por entender que as características dos participantes e, os dados recolhidos, não foram manipulados nem tampouco controlados. Sendo assim, Kerlinger y Lee (2001, *apud* Campoy, 2018, p. 151), diferenciam a investigação experimental e, afirmam que:

la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no

posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa de la variable concomitante de las variables independiente y dependiente.

Assim, esta pesquisa descreve os dados através de uma análise que desobriga a utilização de dados estatísticos, utilizando-se então, em sua maior parte, apresentação, análise e descrição dos dados coletados. Por conseguinte, no avançar dessa dissertação, alguns dados foram quantificados, no entanto, estão exclusivamente para fundamentar a descrição dos resultados que nortearão esta pesquisa a fim de diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista e, então, possamos extrair conclusões.

A técnica utilizada foi a não probabilística com seleção intencional, tendo em vista que a mesma está situada às proximidades da residência da pesquisadora e, foi-nos permitido o acesso e, também, por considerar que o contexto da mesma oferece uma aproximação com o problema e sua generalização, garantindo, assim, uma relevância na pesquisa.

Resumo Geral da Pesquisa

E para finalizarmos o desenho geral dessa pesquisa, nos reportaremos à Severino (2017, p. 128) que conceitua o método científico:

[...] é o elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos.

À luz da afirmação acima, podemos declarar que é através do uso dos métodos científicos que uma pesquisa científica se diferencia do senso comum, pois, são através de técnicas comprovadas, lógicas e métodos organizados que é permitida uma aproximação a uma realidade.

Sendo assim, o método aqui utilizado, se apresenta harmonizado com a proposta dessa pesquisa.

Para demonstrar a configuração desta pesquisa e se ter uma visão mais sintetizada desta investigação, apresentaremos o diagrama geral, conforme a figura a seguir:

FIGURA Nº 2: Desenho Geral da Pesquisa



Descrição dos Capítulos

Apresentados as considerações iniciais desta investigação, explicitamos que esse trabalho se estrutura em cinco capítulos que estes se encontram interligadas resultando, assim na materialização deste estudo. Esta pesquisa tem a seguinte configuração:

A primeira parte está formada por três capítulos: Capítulo I, apresentaremos o Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar à luz das legislações, momento esse em que exporemos o Panorama da Educação Inclusiva, algumas Políticas Públicas voltadas para a inclusão no mundo; salientando-se, portanto, algumas Leis que defendem a inclusão escolar no mundo e no Brasil.

No segundo momento, ou seja, no Capítulo II, iniciaremos fazendo um resgate da história do Transtorno do Espectro Autista – TEA, desde sua etimologia passando pela definição do que se tem até a atualidade sobre esse transtorno até chegarmos ao tratamento. Passamos também pelo Diagnóstico com base na nova edição do DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que é o manual mais atualizado que trata do TEA, apresentando, assim os níveis de gravidade do TEA, as características, os Fatores de Risco e Prognóstico até chegarmos aos Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista – TEA e a prevalência do, para que, assim, se apresente uma visão geral sobre a referida temática.

E no Capítulo III, discutiremos sobre a inclusão escolar de alunos com o TEA na rede regular de ensino, passando pelo papel dos pais e a formação docente com vistas à inclusão escolar. Abordaremos também algumas intervenções que contribuem para o tratamento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, que são: TEACCH (*Treatment and Education of Autistic*

and Related Communication Handcapped Children), é um programa estruturado que combina diferentes materiais visuais para organizar o ambiente físico por meio de rotinas e sistemas de trabalho, de forma a tornar o ambiente mais compreensível; O PECS (*Picture Exchange Communication System* ou *Sistema de Comunicação por troca de figuras*), método de comunicação alternativa por meio de troca de figuras e o ABA (*Applied Behavior Analysis* ou *Análise do Comportamento Aplicada*), que consiste na aplicação dos princípios fundamentais da teoria do aprendizado baseado no condicionamento operante e reforçadores com o objetivo de incrementar comportamentos, socialmente, significativos, reduzir comportamentos indesejáveis e desenvolver habilidades. No Capítulo IV apresentaremos e definiremos a área problemática e objetivos desta pesquisa, momento esse em que serão apresentados e definindo o problema e os objetivos dessa investigação.

Já no Capítulo V exibiremos as Decisões Metodológicas desta investigação, contemplando-se assim, a fundamentação metodológica, o desenho da pesquisa, o cronograma da investigação, o contexto da pesquisa com a caracterização do município e do serviço de Educação Especial, a seleção do local da pesquisa, a descrição da escola participante da pesquisa, descreveremos também como se deu a seleção dos participantes, quais foram as fontes de informação para a construção desta pesquisa. Evidenciaremos também as técnicas e instrumentos para a coleta dos dados (fazendo um breve relato de como foram feitas todas as coletas) que foram realizadas através do questionário direcionado ao público infantil, das entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas para: a mãe do Davi, as professoras do 3º ano, do 4º ano e do 5º ano e para o aluno Davi. Não poderemos deixar de fazer a observação participante, pois esta nos permitirá obter informações mais diretas, com a riqueza de ter sido construída

no cenário natural, onde se produziu, ou seja, na própria escola. Em seguida, faremos análises no documento oficial da escola, ou seja, no Projeto Político Pedagógico – PPP. E para finalizarmos esse capítulo, evidenciaremos como se constituiu a elaboração e **validação dos instrumentos**, quais os procedimentos adotados para a coleta dos dados, as técnicas para a análise e interpretação dos dados e os procedimentos éticos que guiaram a pesquisa.

Fecharemos a pesquisa com o Capítulo VI, contendo esse a Apresentação e Interpretação dos Dados da Investigação, manifestando toda a análise e interpretação dos dados obtidos ao longo desse estudo, desde os procedimentos de análise de dados, até o resultado e discussão quanto aos dados coletados com os envolvidos na pesquisa, para que assim triangulássemos os dados para que pudéssemos chegar a um resultado.

Ao final, apresentaremos as Conclusões e as Propostas de Intervenção, será nesse momento que solidificaremos nossas conclusões à luz da análise dos dados obtidos, bem como do referencial que estudamos. Convencidos que esta pesquisa pode muito contribuir, apresentaremos algumas propostas de intervenção e a contrapartida desta investigação para a Escola de Educação Básica Santa Mônica, reafirmando, portanto, o compromisso de fortalecer a qualidade da educação voltada para a inclusão escolar de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA na referida instituição.



CAPÍTULO 1

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO ESCOLAR À LUZ DAS LEGISLAÇÕES

1. O QUE AFIRMAM AS LEGISLAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INCLUSÃO ES- COLAR

Discutiremos neste capítulo os marcos históricos e legais da Educação Especial no mundo e no Brasil, bem como os seus avanços. Apresentaremos a legislação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, rumo ao processo de inclusão escolar.

1.1. Avanços Legais – Políticas Públicas voltadas para a inclusão escolar no mundo

A partir de 1990, as políticas de Educação Especial começam a se intensificar e ganham maior visibilidade. Neste referido ano, aconteceu no continente asiático, mais precisamente na Tailândia, na cidade de Jomtien, uma discussão entre a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO e o *United Nations Children's Fund* – UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que ficou conhecida como Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Declaração essa que é considerada um dos principais documentos mundiais que se refere à educação. Teve como

objetivo firmar compromissos mundiais, garantindo a todos os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna.

Após 4 anos, ou seja, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, aconteceu na Espanha, em Salamanca, composta por mais de 300 participantes, com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, a Conferência Mundial de Educação Especial que resultou em um documento que ficou conhecido, internacionalmente, como “Declaração de Salamanca”, tendo como o primeiro item o que se segue:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Vale salientar que a Declaração de Salamanca tinha como objetivo informar sobre princípios, políticas práticas em Educação Especial em uma tentativa de equalizar as oportunidades para pessoas com deficiência, reafirmando o compromisso em prol da Educação para Todos.

Alguns anos se passaram e em 28 de maio de 1999, sucedeu a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Defi-

ciência”, conhecida como “Convenção da Guatemala”, na América Central, mais precisamente na Cidade da Guatemala tendo sido aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, afirmava a responsabilidade de cada país na garantia do sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino. Eliminando, assim, todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade.

A UNESCO junto ao UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR organizaram o Fórum Mundial de Educação – FME 2015, ocorrido no dia 21 de 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, fórum esse que foi composto por mais de 1.600 participantes, de 160 países. Nesse fórum foi aprovada a Declaração de Incheon, que “constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento”, ou seja, uma nova visão para a educação dos próximos 15 anos.

Esses foram os avanços legais voltados para a inclusão escolar no mundo que se destacaram e se propuseram a discutir políticas públicas direcionadas a compromisso mundiais com vistas a garantir uma educação voltada para todas as pessoas indistintamente.

1.1.1. Políticas Públicas voltadas para a inclusão escolar no Brasil

No Brasil a origem do atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais foi na época do Império. Em 1854 foi criada a instituição Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje

nomeada de Instituto Benjamin Constant – IBC. No ano de 1857 nasceu o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos com suas sedes no Rio de Janeiro.

No início do século XX, mais precisamente no ano de 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição que tem como função especializada o atendimento às pessoas com deficiência mental.

Nove anos se passam e, em 1945, é implantado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff.

De forma ainda muito incipiente desde 1948, a Educação Especial vinha sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos que delineava sobre os direitos humanos básicos.

No ano de 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Mas foi em 1961, que se aprovou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, em que se notavam pela primeira vez na história da Educação Nacional com clareza as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e previa no Título X – Da Educação de Excepcionais o que se segue:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial me-

diante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Posto isto, evidencia-se uma intenção ainda incipiente de integração, mesmo que esta fosse de uma forma compensatória, conforme evidenciando no Art. 89 da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Após 10 (dez) anos, é aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, fixando às Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, alterando, portanto, a Lei Nº 4.024/61, incluindo o termo “tratamento especial”, conforme o que consta no “Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º graus” o que segue: “Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Nessa lei pode-se perceber que há margem para exclusão, pois não se especifica que tratamento será este, visto que apenas afirma que os “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais” deverão receber “tratamento especial”, sendo assim, essas normas são passíveis de interpretação, resultando, portanto, em diversas formas de fazer esse tratamento especial.

No ano de 1973, o Presidente da República promulga o Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências, deixando sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura o referido centro. Neste Decreto é especificado em seu Art. 1º que “Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território

rio nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Vale salientar que nessa época, a educação especial era vista apenas de forma assistencialista e não como uma política pública de acesso universal à educação.

No entanto, a partir de 1988 foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil – CF, nessa desde o seu preâmbulo existia a garantia à todos os brasileiros o direito de igualdade:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

A referida CF assegura também como sendo direitos sociais a todos acesso a educação, conforme podemos citar o Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Ratifica também no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção no Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Esta-

do 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”. Corroborando, ainda no inciso I do Art. 206 que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Garante, ainda como dever do Estado no inciso III do Art. 208 “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar de conter a palavra “preferencialmente” observa-se o quanto que se avançou, pois o que a partir do ano de 1973 se intencionava “a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais,” no ano de 1988 já se tinha garantido na CF, ou seja, já estava contido na lei fundamental e suprema de uma nação.

Os avanços foram se sucedendo e em 1989, outra lei foi sancionada, a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Sendo assim, se percebe que os avanços legais vão se intensificando, o que antes se tentava expandir, aqui já se demonstra apoio às pessoas com deficiência, evidenciando os direitos que estas possuem e as garantias com possíveis penalidades para as pessoas e/ou órgãos que não cumprirem com as definições impostas na referida lei. Além disso, é válido ressaltar que nessa

mesma lei no Art. 2º está assegurado ainda às pessoas portadoras de deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos (direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade), bem como de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, possam proporcionar o bem-estar pessoal, social e econômico. Vários ganhos vão se constituindo aos longos dos anos para a educação especial, conforme citaremos os 3 (três) primeiros incisos do Art. 8º da referida lei no que diz respeito a constituição de crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;

III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho; [...]

Nesse sentido se evidencia a partir da Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, algumas punições para pessoas e/ou órgãos que prestarem tratamento diferenciado por motivos provenientes da deficiência de uma pessoa, pois qualquer forma de preconceito será considerada crime, punível de multas e até reclusão.

Os avanços continuaram e, em 1990, é promulgada a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que “Dispõe sobre o Estatuto

da Criança e do Adolescente – ECA e dá outras providências,” estabelecendo medidas concretas para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Em seu Art. 1º esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, o Art. 55, reforça os dispositivos legais supracitados e determina que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Ressaltamos que foi nessa mesma década, que os documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Visando a promoção de transformações nos sistemas educacionais, bem como, para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (1990), chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. Em consequência do compromisso assumido na Conferência de Jomtien, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como meta principal, assegurar em dez anos, de 1993 a 2003, às crianças, jovens e adultos os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem, ou seja, a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo.

Em um movimento contrário ao da inclusão, no ano de 1994, o MEC através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publica a Política Nacional de Educação Especial, documento esse em que se apontava como um retrocesso das políticas públicas, pois orientava o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (MEC/SEESP, 1994, p. 19). Evidenciando-se assim um retrocesso, pois oportunizar acesso

ao ensino regular somente àqueles que possuem o “mesmo ritmo que os alunos ditos normais” é uma forma de exclusão.

E mais uma vez como retrocesso, no ano de 1994, foi publicada a Lei Nº 8.859, de 23 de março de 1994, que Modifica dispositivos da Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977 (Lei de Estágio, revogada pela Lei Nº 11.788/2008), estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Quando falamos em retrocesso nessa legislação, nos referimos ao que se segue no Art. 1º:

As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

Diante do exposto, fica evidenciado que é dada uma condição às instituições de ensino em poder aceitar ou não os alunos da educação especial, e não com força de lei, ou seja, como obrigação, dificultando portanto, o acesso de pessoas especiais no âmbito profissional e ou educacional.

Mas foi em 1996 que a educação especial ganhou força e se solidificou a partir da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN) e, tratou no Art. 58, no Capítulo V pela primeira vez da Educação Especial “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, ofereci-

da preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Acrescentou ainda em seu Artigo 59 que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” Destacou no inciso II também “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;” no que dizia respeito à formação de professores acrescentou no inciso III que os “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”. No que se referia à educação especial para o trabalho, o inciso IV “visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...]” e ainda acrescentou no inciso V o “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”.

Sendo assim, a partir da Lei Nº 9.394/1996, percebe-se que há alguns dos princípios da Declaração de Salamanca incorporados a ela, bem como, uma abertura para um alicerce de uma escola inclusiva. Ressaltamos ainda que pela primeira vez foi destinado na referida legislação um capítulo inteiro (Capítulo V) que trata, somente de Educação Especial, possibilitando, portanto, a inserção de alunos deficientes em salas de aula regular e resulta de uma série de discussão sobre a educação especial, ou seja, um olhar mais direcionado para esses indivíduos.

Nesse contexto de avanços legais, em 9 de janeiro de 2001, é promulgada a Lei Nº 10.172, na qual “aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”. O referido Plano Nacional de Educação – PNE teve vigência de 10 anos, ou seja, até 2011. Segundo dados contidos nesse PNE evidenciavam que as tendências recentes dos sistemas de ensino seriam as seguintes:

1.integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;

2.ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;

3.melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;

4.expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

No entanto, mesmo entendendo que havia essas tendências, o PNE afirmava que a educação enfrentava desafios imensos, tendo em vista que várias ações precisariam ser realizadas ao mesmo tempo. Porém, dentro dessas ações eram evidenciadas:

A sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.

O PNE/2001 salientava ainda que o maior desafio dessa década, no que tangia à educação, seria: “Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. Nessa conjectura, foram estabelecidas 28 (vinte e oito) metas e objetivos que os sistemas educacionais oportunizassem para o atendimento à educação especial, tendo em vista que existia um *déficit* na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, bem como à acessibilidade física, ao atendimento educacional especializado e à formação docente.

Em 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, publica mais um avanço, a Resolução CNE/CEB Nº 2, na qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, resolve no Parágrafo único do Art. 1º que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Sendo assim, essa resolução, assegura os serviços da educação especial desde a educação infantil, bem como da figura do profissional para o atendimento educacional especializado.

No mesmo ano de 2001, à luz da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como “Convenção da Guatemala”, o Brasil ratifica tal compromisso e avança no que tange à educação especial, promulgando o De-

creto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, no referido Decreto reafirma “que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

Ainda na perspectiva de ascensões para a educação inclusiva, é promulgada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nessa Resolução está definido que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente direcionada para o “acolhimento e o trato da diversidade” e que contemple “conhecimentos sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais e as das comunidades indígenas”. Nessa resolução ratifica-se a importância das instituições de ensino superior contemplar em sua matriz curricular uma formação profissional que deem suporte aos professores para lidar com a diversidade.

Diante do cenário de progressões relacionados a educação especial, no ano de 2004, é sancionada a Lei Nº 10.845, de 5 de março de 2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED, e dá outras providências”. Lei esta que tem como objetivos:

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Na Lei Nº 10.845/2004, já se direciona para uma educação personalizada e a inclusão desses alunos em salas de aula regular, possibilitando-os sua integração. Ainda se observa também o suporte do profissional para o atendimento educacional especializado, permitindo aos alunos especiais a igualdade de direitos.

Nesse mesmo contexto de desenvolvimento das legislações que discorriam sobre a educação inclusiva, em 2007, foi publicado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos o programa de formação continuada de professores na educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiências, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, dentre outros.

O referido PDE tem como objetivo harmonizar os objetivos fundamentais da própria Constituição da República Federativa do Brasil que seria a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, razões estas que deve ofertar educação especial com qualidade para todos, tendo em vista que se foi observado que:

[...] Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da

inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (MEC, 2007, p. 09).

Isto posto, que apesar dos avanços na legislação, evidenciava-se ainda que não se tinha uma educação de qualidade para todos.

Para a implementação do PDE fosse realizada, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva publica o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe a respeito da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, à luz de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Nesse decreto é afirmado como metas e compromisso todos pela educação a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo portanto, a inclusão educacional nas redes regular de ensino.

Várias políticas públicas voltadas para a inclusão já tinham sido publicadas, mas foi em 07 de janeiro de 2008 que foi entregue ao Ministro da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Um documento elaborado por um grupo de trabalho e composto por 19 laudas em que assegurava a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação garantindo-os a escolarização, resultando, portanto, em um olhar mais direcionado às pessoas com deficiência.

Ainda no contexto de avanços legais sobre a educação inclusiva, em 2008 foi publicado o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, sendo este revogado pelo Decreto Nº 7.611, de 2011. Decreto esse que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências para que assim se cumpram o que está posto na Constituição da República Federativa do Brasil: o direito ao tratamento igualitário.

A Educação Especial teve outros ganhos e avanços também no ano de 2009, como podemos citar a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que “Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial”, em que se destaca o Artigo 13, composto por 8 (oito) incisos, com várias atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, como podemos destacar:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

Salientando que a Resolução Nº 4/2009, visa a implementação do Decreto Nº 6.571/2008, ao afirmar que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de aulas comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionando assim a implantação de estratégias que promovam a participação e a autonomia dos alunos que necessitam da educação especial.

1.2. Legislações específicas sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA

Percebendo que há uma tendência mundial de proteção e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, as legislações brasileiras esforçam-se para se nivelar a estas tendências.

Em 13 de junho de 1990, é publicada a Lei Nº 8.069, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” reafirmando o que já está posto na Constituição brasileira no Art. 5º “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais,” ou seja, assegura à todas as crianças o direito aos cuidados fundamentais para o seu desenvolvimento, no entanto, ainda não estava especificado os direitos aos discentes com necessidades especiais.

Seis anos se passaram e em 1996 se promulga a Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,” nela estão inseridos em seus artigos alguns

indícios de educação inclusiva, merecendo destaque o Art. 59, que dispõe sobre a obrigatoriedade dos sistemas educacionais, assegurar aos educandos com necessidades vários direitos, entre eles: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades,” destaca também a importância dos professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, como também oportuna condições para a efetivação da educação especial para o trabalho, além do acesso igualitário aos benefícios advindos de programas sociais suplementares, tudo isto visa o direito à igualdade.

Os avanços continuaram e a partir de mobilizações dos familiares de Autistas, que pela primeira vez é sancionada uma Lei específica para Autistas. Considerada como um marco histórico na luta pelos direitos das pessoas Autistas, a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, teve como co-autora a militante brasileira Berenice Piana, ficando conhecida como a Lei Berenice Piana. Nesta Lei está instituída a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”; e ainda altera o § 3º do Art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990” e estabelece ainda no Art. 1º as diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência

em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Isto posto, evidencia-se o grandioso ganho que a educação especial obteve, resultando assim em um grande avanço nas legislações brasileiras, em que se enquadra as pessoas autistas ao mesmo patamar das pessoas que apresentam outras deficiências.

Ainda na perspectiva de legislações específicas educacionais para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, em 2013 uma nova redação foi dada ao Art. 58, da Lei 9.394/96 (LDBEN) pela Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013, ficando com os seguintes termos: Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,” ou seja, os alunos que em 1996 eram chamados de “educandos portadores de necessidades especiais,” em 2013 eram considerados “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, essa legislação já garantia aos alunos com transtornos globais, o direito à educação especial, inseridos em salas de aula regular.

Passando-se mais um ano, ou seja, em 25 de junho de 2014, a presidenta da República, à época Dilma Roussef, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos (2014-2024) e dá outras providências a partir da Lei Nº 13.005, Lei esta, que está contido em seu Anexo (Metas e Estratégias), a Meta 4, que é predominantemente a universalização de acesso à Educação básica e ao atendimento educacional especializado:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

E mais uma vez intenta-se no Brasil, universalizar acesso à educação básica aos alunos com deficiências na rede regular de ensino, ofertando a estes alunos condições básicas para sua permanência em salas de aula regular.

É notório que diversas tentativas foram realizadas no intuito de se intensificar as condições de igualdade às pessoas com deficiência. Diversas legislações foram instituídas, como podemos citar também mais uma legislação, a Lei Nº 13.146/2015, que foi sancionada no dia 06 de junho de 2015, em que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão Para Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”, estando posto no Art. 1º que esta lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por

pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Em 2016, a Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 é sancionada, lei esta que “Altera a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino”, tendo em vista que ainda não havia legislações específicas para o ensino superior que dispusesse de reservas de vagas para pessoas que se autodeclarassem com deficiência.

Dito isto, podemos perceber que há mais de 30 anos Constituição, Leis e Decretos foram sancionados e mesmo assim concluímos que este ainda é um campo que está em construção e que apesar dos esforços, percebemos o quão distante ainda estamos da educação que a Constituição da República Federativa do Brasil garante com igualdade de direito para todos.



CAPÍTULO 2.

HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

2. HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Neste capítulo, faremos um breve histórico no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista – TEA, desde as descobertas primárias aos dias atuais. Perpassaremos desde a etimologia, definição, etiologia, tratamento até o diagnóstico com base na última edição (5ª edição) do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM que foi publicado em 2014.

1.1 Etimologia e Histórico do Transtorno do Espectro Autista – TEA

A palavra Autismo tem sua origem na junção de duas palavras gregas: “*autos*” que significa “em si mesmo” e “*ismo*” que significa “voltado para”, ou seja, em sua gênese significava “voltado para si mesmo”.

Segundo Rosenberg (2011, p. 20), a história pré-científica data-se do início do século XX, na Europa, precisamente nos países: França, Irlanda, Escócia, Suécia e Noruega para crianças que apresentavam traços que hoje denominamos de TEA, traços esses que se destacavam nos relatos abaixo, citados como mudança repentina, a partir do segundo ano de vida, era um fenômeno curioso de explosões verbais, pois, pronunciavam várias palavras ou frases e, em seguida calavam-se, conforme veremos na figura a seguir:

FIGURA Nº 3: Traços iniciais das crianças que apresentavam o que hoje denominamos de TEA

	COMO ERAM CHAMADOS	SIGNIFICADO DA PALAVRA	O QUE CORRESPONDIA
FRANÇA	<i>Enfants Fadas</i>	Criança Fada	Aquela que foi trocada por uma fada.
IRLANDA	<i>Changeling</i>	Transmutado humano	Crianças batizadas ou não, sendo exclusivamente de meninos, que seriam raptadas pelos <i>good people</i> (fadas ou gnomos) que por sua vez deixariam em lugar da criança um substituto fisicamente idêntico, porém, com personalidade totalmente diferente, gritaria, agrediria, não teria mais afetividade e ignoraria.
ESCÓCIA	<i>Sithbeire</i>		
SUÉCIA	<i>Borthing</i>		
NORUEGA	<i>Skiptungr</i>		

Fonte: Rosenberg (2011, p. 20).

Já na história científica pré-Kanner que advém no fim do século XVIII, a criança não era mais vista como um adulto em miniatura, mas como uma criança, ou seja, um ser digno de maior interesse e de pesquisas científicas. Percebiam-se os desvios, as anomalias, no entanto, não mais os confundia como desvios de adultos.

No século XIX, houve pouca menção a criança insana. Já no século XX, os primeiros psiquiatras notaram com espanto as particularidades das demências precoces e precocíssimas, porém, observavam que:

No entanto, existiam crianças com comportamento bizarro mesmo que não tivessem ainda direito a definições cientificamente estabelecidas. Médicos, excelentes clínicos e pedagogos, que observavam atentamente as crianças, já tinham distinguido crianças **diferentes** na multidão de crianças com deficiência mental. (Rosenberg, 2011, p. 21). (Grifo do autor)

Diante disso, já se percebe, mesmo que de forma incipiente, que alguns profissionais já compreendiam a diferença entre as crianças com deficiência mental e as crianças que apresentavam comportamentos diferentes, pois, já viam que elas tinham atitudes atípicas.

Segundo Cunha (2017, p. 20):

O termo autismo origina-se do Grego *autós*, “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: compromentimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-receptivas.

Após 32 anos, ou seja, em 1943, se inicia a história oficial sobre o Autismo, a partir de Leo Kanner, médico austríaco, que se especializou em psiquiatria pediátrica, publicou a primeira pesquisa relacionada ao tema, um artigo publicado na revista *The Nervous Child*, pesquisa essa, feita a partir de sua observação

com 11 crianças que ele atendia que a princípio, ele constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil, chamou de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Denominação esta devido à época não existir nenhuma classificação que esse distúrbio se enquadrasse na psiquiatria infantil. Ele percebeu que essas crianças tinham algumas inabilidades no relacionamento interpessoal que eram diferentes de outras patologias. Observou também que havia atrasos na aquisição da fala e dificuldades motoras. (Chiote, 2015, p. 13).

Em 1944, Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger, conhecido como Asperger, um psiquiatra e pesquisador, de cidadania austríaca, descreveu um transtorno semelhante que se tornou conhecido como Síndrome de Asperger, tinha como características as limitações sociais e interesses obsessivos contrastava-se com o que Kanner descrevia, no entanto mostrava-se mais típico em seu desenvolvimento da linguagem, de acordo com Whitman 2015:

Asperger (1944) apontou que a fala deste grupo de indivíduos, embora não atrasada, ainda assim era incomum e estereotipada. Os aspectos não verbais de sua comunicação também eram estranhos, envolvendo expressões faciais apáticas e gestos inapropriados. Wing (1981) levou o trabalho de Asperger (1944) à atenção de plateias profissionais, em uma tentativa para diferenciar uma forma de autismo que não se ajustava ao estereótipo de Kanner de crianças que não se comunicavam. Atualmente, há um debate acerca de existir realmente diferença entre crianças com autismo e com alto funcionamento e crian-

ças com Síndrome de Asperger. (Whitman, 2015, p. 23).

Na década de 1940, houve também uma série de conflitos no que tangia a natureza e a etimologia sobre o autismo. A crença dessa época era que a causa do autismo era de responsabilidade dos pais, pois os mesmos eram frios, emocionalmente, com seus filhos.

No início dos anos 1945, Leo Kanner lança um livro intitulado *“En Defensa de las Madres”*, no intuito de se retratar com as mães, pois, já se tinha algumas evidências que o Transtorno do Espectro Autista – TEA estava presente desde a infância e que esse transtorno não tinha relações com seus pais, pois estudos evidenciaram que:

1) Os padrões de personalidade da grande parte dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada de (frios e distantes) de Kanner sobre eles;

2) A maioria dos irmãos de crianças autistas não tinham autismo;

3) A proporção de meninos autistas para meninas era bem maior;

4) Havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos e;

5) Os sintomas típicos do autismo estavam associados à uma disfunção cerebral orgânica.

Kanner tornou-se o “pai” do Autismo, mas foi o psicanalista Bruno Bettelheim quem o difundiu. A partir da 2ª Guerra Mundial, foram publicados diversos trabalhos sobre o Autismo, no entanto, eram muito superficiais, ou seja, eles analisavam apenas sobre o impacto desse transtorno na vida das pessoas.

Houve também uma grande contribuição da Associação Americana de Psiquiatria (APA), quando esta iniciou publicações dos manuais *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Di-*

sorders – DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), manuais esses que fornecem nomenclaturas e critérios padrões para diagnósticos de transtornos mentais, conforme figura abaixo:

FIGURA Nº 4: Histórico das publicações dos manuais *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

ANOS	MANUAIS	DADOS CONTIDOS/CONTRIBUIÇÃO
1952	DSM-I	Nesse manual não continha explicações específicas sobre o autismo, mas sim, os sintomas do diagnóstico de esquizofrenia faziam referências às “reações” psicóticas em crianças (reação esquizofrênica).
1968	DSM-II	Nesse manual o termo “reação” referido no primeiro manual foi eliminado, e a classificação passou a ser “Esquizofrenia tipo infantil”.
1980	DSM-III	Nessa edição já era listada o autismo infantil em uma categoria denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).
1987	DSM-III – R	Nessa edição revisada, aconteceu um marco importante em termo de revolução no diagnóstico do autismo, pois, foi abordado o termo Transtorno Autista, além de ser implementado critérios e diagnósticos específicos para se obter um diagnóstico.
1994	DSM-IV	Novos critérios para o Autismo foram incluídos nesse Manual. A Síndrome de Asperger é adicionada ao DSM, ampliando o espectro do autismo, que passa a incluir casos mais leves, em que os indivíduos tendem a ser mais funcionais.

2002	DSM-IV-TR	Nessa edição, está descrito que os TGD se caracterizam pelo comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de comunicação; presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas e, habilidades de interação social recíproca. Apresenta também dezesseis critérios detalhados, agrupados em três domínios da disfunção, afirmando que para um diagnóstico de autismo, será necessário que pelo menos critérios devem estar presentes.
2014	DSM V	Nesse manual, foi retirado a síndrome de Rett do TEA, por entender que essa síndrome ocorre quase que exclusivamente em meninas, normalmente até os quatro anos de idade e, por apresentar prejuízos cognitivos e neurológicos, desaceleração do crescimento da cabeça e o surgimento de alguns sintomas do TEA. Os subtipos dos TEA são eliminados e, os indivíduos que apresentam esse tipo de transtorno são agora diagnosticados em um único espectro, porém, com diferentes níveis de gravidade.

Fonte: criação própria à luz dos Manuais Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Apoiados também na história do Autismo extraída do Instituto Pensi, no ano de 1981, Lorna Wing, psiquiatra inglesa, pesquisadora e mãe de uma criança Autista, desenvolve o conceito de Autismo como um espectro de condições na década de 1970 e, posteriormente, evidenciou o termo síndrome de Asperger. Foi uma das maiores e mais importante figura do mundo do Autismo, seu trabalho revolucionou a forma como o autismo era considerado, e sua influência foi sentida em todo o mundo. Defensora de uma melhor compreensão e serviços para pessoas com Autismo e suas famílias, fundou também junto à Judith Gold a *National Autistic Society* – NAS e o Centro Lorna Wing, que são

instituições de caridade britânica para crianças Autistas, ambas localizadas no Reino Unido.

Em 1988, Ivar Lovaas, psicólogo, nascido na Noruega, publica um estudo pioneiro com 19 crianças de idade entre 4 e 5 anos, em que demonstra como a intensidade da terapia comportamental pode ajudar crianças com Autismo e, assim dar uma nova esperança para os pais. Fundou em Los Angeles um centro para tratamento de autistas: o *The Lovaas Institute*.

Em 1988, também foi lançado um dos primeiros filmes que tratava sobre o Autismo intitulado "*Rain Man*", um filme extremamente importante para apresentar o Autismo, no entanto, houve uma má interpretação aos olhos do grande público, pois no filme reduzia os sintomas do TEA a imagem do personagem com Autismo. Salienta-se, também que em 1998 o cientista inglês *Andrew Wakefield* publicou um artigo na revista *Lancet*, no qual ele afirmava que algumas vacinas, entre elas as vacinas do sarampo e da rubéola, poderiam estar ligadas as causas do Autismo. Esses estudos foram, totalmente, desacreditados por outros cientistas e descartados.

Dando continuidade a história do TEA, em maio de 2007, a Organização das Nações Unidas – ONU, na tentativa de chamar à atenção do interesse da sociedade para o TEA, institui o dia 02 de abril como o "Dia Mundial da Conscientização do Autismo", abrindo, assim possibilidades para um maior diálogo entre as famílias, profissionais da área e as próprias pessoas com Autismo.

Em maio de 2014, o cientista *Andrew Wakefield* perdeu seu registro de médico. A revista *Lancet* também se retratou e a pesquisa foi refutada pelo próprio periódico. Estudos apontam que nos últimos anos, mais de 20 estudos confirmaram que, de fato, a associação da vacina ao Autismo não tem embasamento científico, reforçando-se assim estudos anteriores e demonstrando que não há evidência científica que comprove essa ligação, mas sim,

que os fatores ambientais são tão importantes quanto a genética como causa do Autismo.

Além dos pesquisadores que citamos, existe também uma extensa lista de outros estudiosos e/ou pesquisadores, como: *Bernard Rimland*, em 1950; *Temple Grandin*, no ano de 1965 e *Michael Rutter*, em 1978, que não poderíamos deixar de citar, além das famílias dos Autistas e dos próprios Autistas que contribuíram de diversas formas para a construção coletiva de conceitos/teorias, diagnósticos e até mesmo algumas formas de tratamentos constituídos até o momento.

2.1.1. Definição sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA

Durante vários séculos buscou-se uma definição sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, neste trabalho, utilizaremos três definições sobre o TEA que se completam.

Primeiramente, partiremos do conceito de Araújo (2011, p. 112), que descreve o TEA como “um conjunto heterogêneo de síndromes que incluem prejuízos nas interações sociais, deficiências na comunicação verbal e não verbal, limitações das atividades e interesses, e padrões de comportamentos estereotipados”.

Colaborando com este conceito, o **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V** (2014, p. 53-54), acrescenta e define o TEA como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. É um transtorno no qual as pessoas manifestam as seguintes características: há prejuízos na comunicação e na interação social, *déficits* verbais e não verbais na comunicação social com manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo e na reciprocidade socioemocional.

E para complementar a definição sobre o TEA neste trabalho, reportaremos ao autor Teixeira (2017, p. 24), que define

o TEA como um transtorno que se estrutura nos dois primeiros anos de vida. Transtorno este que, há um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança.

Embasados nos autores citados acima, podemos concluir que o TEA é um transtorno que se estrutura nos dois primeiros anos de vida, há características comuns com prejuízos nas interações sociais e na comunicação. Entre algumas características comuns encontradas em uma pessoa Autista, destacamos:

- a) [...] A criança com Autismo se demonstra indiferente a tudo que vem do exterior;
- b) [...] A inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e a entonação desprovida de emoção produzem uma linguagem sem expressão e descontextualizada[...]
- c) [...] O brincar é marcado pela repetição e rituais privados de espontaneidade e criatividade;
- d) [...] Não há uma exatidão quanto ao período em que o Autismo surge. (Leboyer, 1995 *apud* Chiote, 2015, p. 14).

Essas são algumas das características comuns encontradas em uma pessoa com o TEA, porém, ressaltamos, que cada pessoa Autista tem também suas características individuais e limitações, sendo assim, cada uma se comportará de uma forma.

Sendo assim, podemos concluir que o termo “Autismo” perpassou por várias alterações ao longo do tempo. Atualmente, é chamado de Transtorno do Espectro Autista – TEA. É um novo transtorno (segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5), que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desen-

volvimento sem outra especificação do DSM-IV. Sua caracterização está apoiada por *déficits* em dois domínios centrais, segundo o DSM-V, 2014, p. 179: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

2.1.2. Etiologia do Transtorno do Espectro Autista – TEA

As causas e origens do Transtorno do Espectro Autista – TEA ainda não foram comprovadas. Segundo Cavalcanti (2015, p. 40):

Existem várias teorias que tentam explicar a causa do autismo, porém nenhuma delas foi realmente comprovada e sua etiologia continua desconhecida. Acredita-se ser mais provável que sua origem seja uma condição recorrente de um mecanismo multifuncional, determinado pela associação de fatores genéticos e não genéticos.

Complementando com essa visão Carvalheira, Vergani e Brunoni (2004)¹, acrescentam que:

A etiologia do autismo ainda é desconhecida. Centenas de estudos têm tentado desvendar os fatores genéticos associados à doença. As causas neurobiológicas, associadas ao autismo, tais como convulsões; deficiência mental; diminuição de neurônios e sinapses na amígdala, hipocampo e cerebelo;⁹ tamanho aumentado do en-

1 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000400012

céfalo⁹ e concentração aumentada de serotonina circulante, sugerem forte componente genético.

Diante do exposto, afirma-se que as causas e origens do TEA ainda não foram comprovadas pela Medicina, portanto, ainda estamos na fase de descobertas com estudos iniciais que indicam a existência de diversos fatores que podem estar associados a fatores genéticos e não genéticos.

2.2. Diagnóstico (Natureza e Causa) com base na nova edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

O DSM-V (2014) é um manual para profissionais da área de saúde mental que contém diferentes categorias de transtornos mentais, bem como, com critérios para seu diagnóstico com base na *American Psychiatric Association – APA* que tem como editora oficial a Artmed, composto por 992 (novecentos e noventa e dois) páginas e, composto por centenas de pessoas que trabalharam durante 12 anos para construí-lo. Tem como objetivo melhorar a utilidade clínica como um guia para o diagnóstico de transtornos mentais. É usado também por vários profissionais no mundo, dentre eles podemos destacar: clínicos e pesquisadores de várias áreas, assim como, por companhias de seguro, indústria farmacêutica e políticos.

Sendo assim, nesse manual está contemplado também assuntos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista – TEA, que é objetivo de nossa investigação neste trabalho, no entanto, mesmo existindo vários estudos sobre o TEA, ainda não se conhecem suas reais causas nem sua natureza. No entanto, há algumas características que poderão influenciar para o prognóstico desse transtorno, como poderemos citar:

Os melhores fatores prognósticos estabelecidos para as evoluções individuais no transtorno do espectro autista são presença ou ausência de deficiência intelectual e comprometimento da linguagem associados (p. ex., linguagem funcional por volta dos 5 anos de idade é um sinal de bom prognóstico), bem como outros problemas de saúde mental. Epilepsia, como um diagnóstico de comorbidade, está associada a maior deficiência intelectual e menor capacidade verbal. Ambientais. Uma gama de fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico, pode contribuir para o risco de transtorno do espectro autista. (DSM-V, 2014, p. 100).

Vale destacar que apesar dos diversos estudos apontarem para algumas causas, ainda não se tem um diagnóstico fechado, ou seja, a natureza e as causas para o TEA, mas a presença de alguns fatores que poderão ou não influenciar o surgimento desse transtorno.

2.2.1. Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista – TEA

Como dito nos itens anteriores, ainda não se tem um diagnóstico fechado acerca do Transtorno do Espectro Autista – TEA, porém, segundo o DSM-V está evidenciado que existem 3 níveis de gravidade para que uma pessoa seja diagnosticada com o TEA. Esses níveis de gravidade estão diretamente ligados à quantidade de apoio necessário que cada pessoa com o TEA necessita, considerando assim, suas particularidades em cada dificuldade que ela possa apresentar.

Abaixo apresentaremos uma figura contendo os níveis de gravidade de acordo com o DSM –V (2014):

FIGURA Nº 5: Níveis do Autismo

NÍVEIS	NECESSIDADE	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
NÍVEL 1	Exige apoio	Nesse nível a pessoa com o TEA apresenta inflexibilidade no seu comportamento, causando algumas interferências significativas no desenvolvimento em um ou mais contextos. Destacamos algumas dificuldades que elas podem apresentar: <ul style="list-style-type: none"> • Organização e planejamento, tornando-se assim, como obstáculos para que ela seja independente; • Restrições em trocar atividades.
NÍVEL 2	Exige apoio substancial	Nesse nível está presente também a dificuldade em mudar de foco e aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual. Há também uma semelhança com as características descritas no nível 3, porém, com menor intensidade.
NÍVEL 3	Exige apoio muito substancial	Nesse nível, a pessoa com o TEA apresenta extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos. Apresentam grande sofrimento/dificuldade para mudar de foco ou ações. Tendem ao isolamento social, quando não são estimuladas, sendo, portanto, motivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas da vida.

Fonte: DSM, 2014.

Nessa perspectiva, o DSM (2014), esclarece que o Transtorno do Espectro Autista – TEA está subdividido em três níveis de gravidade. Esta gravidade necessita de algum tipo de apoio

de acordo com os níveis que cada pessoa com o TEA apresenta, tudo isto a partir da presença de comportamentos restritos e repetitivos.

2.2.2. Características para o Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA

Pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA apresentam algumas características comuns conforme o DSM-V (2014, p. 31): “o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas”. Sendo possível perceber essas características comuns, apesar de pessoas com o TEA possuírem também características próprias.

Segundo o DSM-V (2014, p. 53), o Transtorno do Espectro Autista – TEA conglomerava os “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 de-sintegrativo da infância e transtorno de Asperger”.

Desde a história pré-científica, os sintomas do TEA já eram percebidos durante os primeiros dias de vida das crianças se fossem graves (apresentando falta de interesse em interações sociais), e se sutis, geralmente eram reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), quando esses sintomas iam se agravando.

Nesse diapasão, segundo Teixeira (2017, p. 41-43), uma pessoa com o Transtorno do Espectro Autista – TEA apresenta algumas características que poderão ser observadas, como:

Bebês com autismo apresentam grande déficit no comportamento social, tendem a evitar con-

tato visual e se mostram pouco interessados na voz humana [...]. [...] Essa criança pode se sentir incomodada por pequenas mudanças em sua rotina diária, o que pode resultar em ataques violentos de raiva [...].

Salientamos que esses sintomas estão presentes desde o início da infância e, que são prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que limitarão e/ou prejudicarão as pessoas com o TEA em suas funções diárias e em seu convívio com as demais pessoas.

Apesar de o TEA apresentar prejuízos em diversos segmentos na vida de uma pessoa, ele não é um transtorno degenerativo, pois, pessoas que apresentam esse tipo de transtorno continuam aprendendo ao longo da vida. No entanto, na fase adulta, apenas uma minoria de indivíduos com o TEA conseguem viver de forma independente e na velhice pouco ainda se sabe sobre esta fase.

2.2.3. Fatores de Risco e Prognóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA

Há na literatura alguns assuntos relacionados aos fatores de risco e prognóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA. Segundo o DSM-V (2014, p. 56-57), alguns dos fatores que podem contribuir para o risco do TEA, como:

Ambientais. Uma gama de fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido val-

proico, pode contribuir para o risco de transtorno do espectro autista.

Genéticos e fisiológicos. Estimativas de herdabilidade para o transtorno do espectro autista variam de 37% até mais de 90%, com base em taxas de concordância entre gêmeos [...]

Questões Diagnósticas Relativas à Cultura. Haverá diferenças culturais nas normas de interação social, comunicação não verbal e relacionamentos; indivíduos com transtorno do espectro autista, entretanto, apresentam prejuízos marcados em relação aos padrões de seu contexto cultural. [...]

Questões Diagnósticas Relativas ao Gênero. O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no sexo feminino.

Neste contexto, podemos afirmar que alguns fatores de risco já foram estudados e há uma probabilidade desses fatores contribuírem para o risco de um indivíduo vir a ser acometido pelo TEA.

No entanto, quando falamos nos melhores fatores individuais para prognosticar o Transtorno do Espectro Autista – TEA, citamos: a presença ou a ausência de deficiência intelectual e comprometimento da linguagem associados, bem como outros problemas de saúde mental. Ressalta-se que o quanto antes essas características forem observadas e interferidas com programas de intervenções próprios para pessoas com o TEA, mais chances terão os indivíduos de progredirem.

2.2.4. Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista – TEA

Para uma pessoa se enquadrar dentro do Transtorno do Espectro Autista – TEA, alguns critérios diagnósticos devem ser considerados segundo o DSM-V (2014, p. 50-51), como: *Déficits* persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; estando presentes estes sintomas nos primeiros anos de vida de uma pessoa. É observado também alguns prejuízos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente e essas perturbações não se enquadram mais em outros transtornos.

Como podemos perceber o DSM-V (2014, p. 25) é um manual diagnóstico que: “não fornece diretrizes de tratamento para nenhum tipo de transtorno”. Quando usados apropriadamente, os diagnósticos e as informações diagnósticas podem auxiliar os detentores do poder de decisão no âmbito legal em suas deliberações. Sendo assim, o DSM fornece alguns critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista, no entanto, não são teorias prontas e acabadas acerca do transtorno.

Acrescentando a isso, Ibraim (2013, *apud* Camargos Jr., 2013, p. 125) afirma que para uma avaliação diagnóstica será necessário a composição de uma equipe multidisciplinar (Neuropsicólogo, Psiquiatra, Neurologista, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional e Psicopedagogo) para estudar e avaliar uma pessoa atípica e, assim, poder enquadrá-la ou não nos critérios estabelecidos pela Classificação Internacional de Doenças – CID, na CID-10, bem como pelo DSM-V (2014).

2.2.5. Prevalência do Transtorno do Espectro Autista – TEA

De acordo com os dados publicados no *site* <http://www.brasil.gov.br>, estima-se que a população global chegou a 7 bilhões, em 2011, desta em estudo divulgado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2011, é revelado que mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo apresenta algum tipo de deficiência; uma em cada cinco pessoas (entre 110 milhões e 190 milhões) têm a vida dificultada por falta de condições.

Segundo os dados do Censo Demográfico (IBGE-2010), último Censo realizado no Brasil, a população total era de 169.872.856 e a população com deficiência era de 24.600.256; a população de 0 a 17 anos com deficiência e dera 2.850.604 e de 0 a 4 anos um total de 370.530; já de 5 a 9 anos é de 707.763; de 10 a 14 anos 1.083.039 e de 15 a 17 anos somam-se 689.272 e a de 18 a 24 anos um total de 1.682.760.

No entanto, quando nos referimos ao Transtorno do Espectro Autista, assunto esse que é a proposta desta pesquisa, a ONU, através da Organização Mundial da Saúde (OMS), estima que aproximadamente 1% da população mundial esteja dentro do Espectro do Autismo e acrescenta ainda que a grande maioria ainda está sem o diagnóstico.

Conforme dados divulgados pelo governo dos Estados Unidos em abril de 2018, referentes a um estudo entre 2014 e 2016, considerando apenas crianças com 8 anos, dados estes que foram obtidos pelo órgão através da rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências (*ADDM – The Autism and Developmental Disabilities Monitoring*), atualizam os números de prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e afirmam que houve um aumento de 15% nessa taxa, conforme poderemos observar na figura abaixo:

FIGURA Nº 6: Prevalência do Autismo no ano de 2018



Fonte: Centers for Disease Control and Prevention (CDC) – USA, 2018.

À luz da figura acima podemos observar que no período de 14 anos, ou seja, de 2004 a 2018 houve um crescimento considerável nas estatísticas no que se refere à prevalência do Autismo no mundo, resultando em um aumento de mais de 180%, pois, o que em 2004 era a cada 166 pessoas nascida uma estava dentro do TEA, em 2018 era a cada 59 pessoas nascida, uma estava dentro do TEA.

Em se tratando do assunto Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Brasil, ainda não temos estatísticas oficiais a respeito deste transtorno. Porém, foi realizado um estudo-piloto, no ano de 2011, sobre prevalência do TEA em Atibaia, São Paulo, nessa cidade, residiam 1.470 crianças de 7 a 12 anos que segundo os autores Maciel e Garcia Filho, 2013:

Considerando esse total, 12 preencheram critérios para TEA, segundo o ASQ (*Autism Screening Questionnaire* – um instrumento de varredura), o que significa uma frequência de 0,82% do total.

Para esse trabalho, contaram com a participação de profissionais do Programa de Saúde da Família. As escolas receberam esclarecimentos, indicando possíveis casos. Clínicas especializadas e hospitais foram visitados por pesquisadores especialistas em autismo, em busca de possíveis casos. Foram identificadas quatro crianças, que realmente preenchiam critérios para o espectro autista, o que representa uma prevalência de 27,2 por dez mil, ou 0,27%. (Maciel; Garcia Filho, 2013, *apud* Camargos Jr.; 2013, p. 365).

Sendo assim, podemos perceber que a prevalência do TEA no Brasil está dentro da estimativa da ONU feita através da Organização Mundial da Saúde, ou seja, há no Brasil uma frequência de quase 1% do total de pessoas nascidas dentro do TEA.

No entanto, os autores Maciel e Garcia Filho (2013, p. 364), acrescentam ainda que as estimativas aceitas, internacionalmente, para pessoas com Autismo ou TEA no Brasil, são variáveis, conforme tabela a seguir:

TABELA Nº 2: Prevalência das pessoas com o Autismo ou o TEA no Brasil

ÓRGÃOS	PORCENTAGEM (%)	QUANT. DE PESSOAS	BRASIL/ PESSOAS COM AUTISMO
ONU – Organização das Nações Unidas	0,05	5 para 10.000	1,1 milhão
OMS – Organização Mundial de Saúde	0,6	6 para 1.000	95 mil

CDC – Centers for Disease Control, dos EUA	1,1	1 para 88	2,2 milhões
--	-----	-----------	-------------

Fonte: Maciel e Garcia Filho (2013, p. 364).

Diante dos fatos elencados acima, podemos concluir que mesmo havendo uma grande discrepância entre os órgãos responsáveis em fazer as pesquisas, ou seja, a CDC afirma que em suas pesquisas encontrou o dobro de pessoas com o TEA que a ONU constatou, vemos que, independentemente, dos quantitativos encontrados por ambos, o que podemos perceber é que ainda assim, existe uma população, extremamente, expressiva dentro do Transtorno do Espectro Autista, sendo, portanto fundamental um olhar mais direcionado para esse público.



CAPÍTULO 3.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

3. A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Neste capítulo, discutiremos sobre o papel dos pais no processo de inclusão escolar, a relevância da formação docente para a inclusão escolar, bem como a contribuição da formação continuada para os professores na perspectiva de inclusão escolar; o Atendimento Educacional Especializado – AEE no processo de inclusão escolar e apresentaremos algumas intervenções para o tratamento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA: A intervenção com o *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* – O TEACCH; A intervenção com *The Picture Exchange Communication System* – O PECS e a intervenção com a *Applied Behavior Analysis* ou Análise Comportamental Aplicada ou ainda Análise do Comportamento Aplicada – ABA.

3.1. A Inclusão Escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede regular de ensino e algumas ações para adaptá-las

Para se incluir pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede regular de ensino serão necessárias diversas ações para a adaptação, dentre elas destacaremos as mais expressivas que são: o papel dos pais no processo de inclusão escolar, a

formação docente à luz da inclusão escolar e algumas intervenções para o tratamento de alunos com o TEA.

Segundo Cunha (2017), em sua obra *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*, o espaço escolar é:

O ambiente escolar é surpreendentemente progressivo no estímulo de vivências, quando preparado e adequado à diversidade discente. Educar na diversidade e para a diversidade é um desafio que nós, professores, teremos de suplantarmos neste contexto plural de interesses, de afetos e de conhecimentos. (Cunha, 2017, p. 55).

Observa-se então que ainda é um desafio para a educação aparelhar o universo escolar para a inclusão de alunos com o TEA, no entanto, sabe-se que esse ambiente organizado será de fundamental importância para o desenvolvimento deles.

O mesmo autor ainda afirma que:

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construir um repertório de ações inclusivas para o aprendiz com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola. (Cunha, 2017, p. 57).

Diante disso, ressalta-se que quando se fala em um ambiente preparado para a diversidade do aluno, não está se falando apenas da parte física da instituição, mas também, dos recursos humanos dessa escola com habilidades e competências, dispostos para superar os desafios enfrentados por esse ambiente no que tange à inclusão escolar de alunos com o TEA.

À luz da tendência mundial, o Brasil através de suas legislações tem descrito de forma detalhada a garantia dos direitos de proteção e inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, dentre estas, estão inseridas as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista.

Conforme, já mencionamos anteriormente que a Educação Especial ganhou maior destaque a partir da Lei Nº 9.394/96, lei que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. A Lei Nº 9.394/96 expõe o que se segue abaixo com algumas alterações na Redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013, conforme podemos observar Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Segundo o Art. 58, há presunções de se contemplar uma educação inclusiva, conforme podemos observar que a modalidade de Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino,” ou seja, pretende-se incluir o aluno que apresenta necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. A Lei salienta também nos § 1º, 2º e 3º que sempre que necessário os serviços de apoio especializado deverão ser garantidos na sala de aula comum, sempre que possível para que este aluno, então, possa desenvolver suas habilidades, não apenas no ensino fundamental, mas também ao longo de sua vida.

Quando partimos para o Art. 59, com alterações na Redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013, contatamos diversas garantias asseguradas 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;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]

IV - educação especial para o trabalho [...]

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais [...]

De acordo com o Art. 59, fica evidente na referida legislação diversas garantias, como os recursos educativos necessários para seu aprendizado, professores com especialização adequada, bem como, o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares que forem disponíveis ao respectivo nível de ensino regular. No entanto, se essas garantias fossem cumpridas, aí sim, seria possibilitada uma aproximação à igualdade de direitos, como emana a lei.

Já o Art. 60, com alterações na Redação dada também pela Lei Nº 12.796, de 2013, afirma que:

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Observa-se então que o Art. 60 traz consigo a obrigatoriedade dos órgãos normativos dos sistemas de ensino que deverão priorizar a ampliação da educação especial.

Nesse sentido, percebe-se que não é necessário diversas leis, pois a Lei Nº 9.394/96 com apenas três artigos diretamente ligados ao tema de educação especial, já contempla a oferta de uma educação especial com qualidade, porém, se estes fossem cumpridos, integralmente, possivelmente o Brasil seria excelência em Educação Especial. Pouco adiantará todas as legislações garantirem a inclusão da pessoa com necessidade educativa especial na rede regular de ensino, se a instituição de ensino não for fiscalizada, para então ser possível que a escola possa colocar em prática, ou seja, efetivar essa inclusão, adequando o espaço escolar para a diversidade dos seus alunos, tanto no que concerne ao espaço físico, a metodologia adotada e à formação continuada dos seus profissionais, caso contrário, todos os esforços e legislações serão em vão.

Diante disso, fica evidente que os discentes com necessidades educativas especiais, neste caso, os alunos com o Transtorno do Espectro Autista necessitam de diversas adaptações práticas no ambiente regular de ensino, para que assim possam adquirir conhecimentos necessários para se desenvolverem ao longo da vida e então a escola cumprir com seu papel social, que também é incluir os alunos atípicos em sua rede regular de ensino.

3.2. O papel dos pais no processo de inclusão escolar

Os pais são peças basilares para a inclusão escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. De acordo com Whitman 2015:

Os pais têm condições de ajudar seus filhos com autismo de uma forma que ninguém mais pode, em razão do seu vasto conhecimento sobre as capacidades e limitações das crianças, de sua capacidade para interpretar os significados e razões para as ações dessas crianças e do seu compromisso em ajudá-las. Embora terapeutas e professores possam prestar uma assistência fundamental para ajudar as crianças autistas, o seu impacto é limitado, devido à brevidade e natureza intermitente do seu contato com elas e, às vezes, pela falta de conhecimento sobre autismo e entendimento sobre o trabalho com esta população. (Whitman, 2015, p. 270-271).

Nesse sentido, percebe-se que o papel dos pais que possuem filho(s) com alguma necessidade educativa especial é peça fundamental no processo de inclusão escolar, pois são eles quem

mais conhecem seus filhos e são as pessoas que mantem maior laço sentimental, bem como emanam confiança para com seus filhos e, dessa forma podem contribuir com suas experiências com seus filhos, fazendo uma parceria colaborativa com a escola.

Os pais são os melhores juízes das necessidades de seus filhos, são eles quem reconhecem espontaneamente, ou seja, sem estudos científicos, os tons dos choros dos seus filhos, seus olhares e qualquer outra estereotipia, podendo então ser os melhores professores para com seus filhos.

Além disso, os pais também são os melhores defensores educacionais dos seus filhos, intuitivamente colocam as necessidades de seus filhos frente de suas. Mulick e Butler (2002, *apud* Whitman, 2015, p. 282) ao se referir aos assuntos que dizem respeito à defesa educacional para crianças com o TEA, afirmam que “(...) o número de processos legais contra sistemas escolares aumentou nos últimos anos. A maioria dessas ações foi iniciada pelos pais e, em geral, tem como foco a obtenção de programas educacionais adequados para as crianças”.

Nesse sentido, com a missão de contribuir com seus filhos, os pais deverão se debruçar em estudos que lhes ofereçam instrumentos necessários para que se situem sobre o assunto, nesse caso, sobre o Transtorno do Espectro Autista. Precisarão também ter conhecimento desde os conceitos básicos até a intervenção e legislação que garanta os direitos das pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial, para que com isso possam buscar meios da efetivação destes direitos. Vale ressaltar que, o quanto mais conhecimento acumulado possuírem, maiores serão as possibilidades de ajudar seus filhos, pois há vários recursos e intervenções que o quanto antes for aplicado, mais resultados positivos estes terão durante toda a vida. Segundo Whitman (2015):

O que os programas de intervenção precoce fazem? O objetivo desses programas é criar ambientes seguros e previsíveis, reduzindo assim a necessidade de as crianças com autismo desenvolverem mecanismos de enfrentamento que as desliguem do seu ambiente. Os programas de intervenção precoce visam facilitar o desenvolvimento normal, em um contexto que forneça apoios sociais e emocionais apropriados. Sob uma perspectiva neurológica, o cérebro das crianças autistas será programado[...] [...] Há janelas de oportunidades para a conexão de processos emocionais, motores, sensoriais, cognitivos e de linguagem. Se, devido a restrições no ambiente, a estimulação apropriada desses processos não ocorre em determinado período, seu desenvolvimento pode ser inibido, causando atrasos. (Whitman, 2015, p. 273).

Daí pode-se ver a importância do conhecimento prévios dos pais, pois com a falta deste conhecimento, poderão perder ou atrasar o desenvolvimento dos seus filhos, situações estas que seus filhos carregarão ao longo da vida e que poderiam ser evitada, se seus pais tivessem um comprometimento maior.

Sendo assim, conclui-se que os pais são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento dos seus filhos e quando tem consciência do seu papel, possivelmente colaborará dentro do espaço escolar e fora dele para a emancipação e autonomia do filho.

3.3. A formação docente à luz da inclusão escolar

Há quase três décadas o Brasil vem avançando em temas relacionados à formação de professores, não somente em legislação, mas também no que tange ao conhecimento acadêmico desses professores.

Um marco jurídico-institucional foi promulgado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, tendo como objetivo a reorganização da educação em todos os seus níveis, em que fica estabelecido no Art. 13 da LDB as incumbências dos docentes:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Salienta-se, também a expressividade como esta Lei abarcou assuntos relacionados à formação de professores, dedicando o Título VI (Dos Profissionais da Educação), com detalhes passando desde os fundamentos metodológicos até a valorização dos profissionais da educação.

No Art. 62 da referida LDB, no ano de 1996, era aceita como formação mínima para atuar na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental a formação em nível médio, na modalidade normal, tendo em vista a realidade que o Brasil enfrentava à época. Em 04 de abril de 2013, nova redação foi dada à referida LDB e, então, sancionada a Lei Nº 12.796/2013, na qual fica incluída como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal. No entanto, em 2017, novas alterações foram dadas à Lei 9.394/96, na qual resultou a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera contempla em seu Art. 7º o Art. 62 da Lei Nº 9.394/96, passando a vigorar com as seguintes alterações:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Nesse contexto podemos afirmar que pouco se avançou, que o ensino superior para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é um nível que se almeja, pois há mais de 22 anos que a LDB 9.394/96 foi promulgada recomendando a formação em nível superior para atuar nessa modalidade e ainda há professores com formação a nível médio normal, atuando em uma das mais importantes etapas de aprendizagem, ou seja, os cinco primeiros anos do ensino fundamental. E quando falamos sobre essa formação no contexto inclusivo, concluímos que esse cenário fica ainda mais fragilizado.

Não estamos apontando aqui que o único problema da não efetivação da inclusão escolar está ligado à formação desse

profissional, pois seria insano não considerarmos os contextos sociais, culturais em que a escola se insere, os fatores econômicos, bem como, a disponibilidade dos recursos financeiros e materiais da escola, porém, afirmamos que para mudanças educacionais efetivas, a formação em nível superior para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental é também uma medida essencial para a operacionalização.

Diante aos avanços da formação docente à luz da inclusão escolar, em 18 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação, através do Presidente do Conselho Nacional de Educação, Ulysses de Oliveira Panisset, direciona um novo olhar para a educação inclusiva e então, publica a Resolução CNE/CP 1/2002, na qual “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. A referida Resolução determinou que as instituições de ensino superior contemplassem em sua grade curricular uma formação docente que garanta o ensino para o acolhimento e o trato da diversidade, dentre outros como podemos confirmar no Art. 2º:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Conquanto, sabe-se que somente a grade curricular não garante uma formação docente adequada, pois se precisa de outros fatores para se trabalhar com a diversidade e, o Ministério da Educação atentando-se para isso, acrescenta diversas legislações com exigências para o docente, dentre elas destacamos:

FIGURA Nº 7: Legislações do MEC com exigências para o docente

LEGISLAÇÕES	EXIGÊNCIAS	REALIDADE
Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Que se respeite a Lei de acessibilidade em prédios públicos.	Grande parte das escolas não possui acessibilidade básica, como podemos citar: piso tátil ou informações em Braille.
Constituição Art. 205 e Resolução do CNE/CEB Nº 2/2001	Que as escolas aceitem todos os alunos e, que os professores ensinem seus alunos com e sem deficiência.	Os professores continuam afirmando sua incapacidade e/ou desconhecimentos nos assuntos relacionados à inclusão.
Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	De profissionais Intérpretes	No entanto, esses profissionais não dominam todos os conteúdos que interpretam/traduzem.
Projeto de Lei do Senado Nº 228, lido em 15 de julho de 2014	Assistência de um cuidador na escola	Há pouca abertura de editais para contratação e quando se contrata, geralmente são pessoas com poucos conhecimentos para lidar com esse público.

Fonte: criação própria à luz das legislações acima citadas.

Nesse sentido, é notório que apesar de diversos investimentos, discussões e legislações que tratam sobre a formação

docente à luz da inclusão, a educação especial ainda não é vista como uma modalidade de ensino ideal, necessitando de outras exigências para sua idealização.

No entanto, vale ressaltar que a exigência na grade curricular para a formação profissional à luz da inclusão é uma medida necessária e basilar, pois o profissional em educação necessita desenvolver essas competências e habilidades em sua formação inicial para obter conhecimentos aprofundados para lidar também com esse público atípico, no intuito de evitar possíveis frustrações. De acordo com Silveira (2013):

A inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular vem acontecendo cada vez mais intensamente, e com isso os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo para os professores que não desenvolveram em sua formação inicial, competências para lidar com a diversidade do aluno de inclusão escolar. (Silveira, 2013, p. 320-321).

Como podemos perceber, no Brasil há diversas legislações que discorrem sobre a formação docente à luz da inclusão, no entanto, ainda se observa a resistência e/ou despreparo dos profissionais de educação quando o assunto é inclusão. De acordo com Mantoan (2003):

O argumento mais freqüente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho. [...] Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou

melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. (Mantoan, 2003, p. 42).

Apesar de o CNE/CP 1/2002, que “determinou que as instituições de ensino superior contemplem em sua grade curricular, uma formação docente que garanta o ensino para o acolhimento e o trato da diversidade,” observamos que não tem como se garantir essa aprendizagem apenas com legislações, pois os profissionais continuam com sentimentos de despreparos para todas as situações que se apresentem como novas, conforme Mantoan (2003) afirma:

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (Mantoan, 2003, p. 44).

Diante desse contexto afirmamos que para o professor fazer inclusão precisará também trazer consigo uma bagagem inicial, ou seja, uma formação inicial, que o muna de conhecimentos necessários para a diversidade, o “saber fazer”, pois segundo Cunha (2017, p. 102): “Essa maneira de aprender e de ensinar, que é transmitida de geração em geração, no entanto, não dá mais conta da diversidade que há nas salas de aula”.

O mesmo autor continua afirmando que:

Se realmente quisermos construir com o nosso educando atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele. Da mesma forma, a nossa formação deve obedecer a este princípio. Precisamos ser pessoas criativas, com habilidade e sensibilidade para transcendermos os problemas de aprendizagem e, de maneira multidisciplinar e interdisciplinar, formar cidadãos para a vida. (Cunha, 2017, p. 56).

Como vemos, na contemporaneidade não há mais espaço para uma educação pronta e acabada, precisamos ir além, pois, necessitamos enfrentar as barreiras que nos impedem de avançar, pois, não se deve temer à educação e Freire (2018), acrescenta ainda que:

Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama". (Freire, 2018, p. 26).

Daí um dos maiores ofícios da profissão docente e uma das maiores virtudes dos seres humanos: o respeito, o amor e a superação do medo que, muitas vezes, são esses os entraves que nos impedem de garantir uma educação de qualidade, na qual se efetiva a inserção, inclusão e integração de todas as pessoas.

3.3.1. A contribuição da formação continuada para os professores na perspectiva de inclusão escolar

Os docentes são considerados as chaves para a construção das escolas inclusivas, portanto, são imprescindíveis suas formações inicial e continuada (Souza, 2013). “O professor para atuar em uma sala de aula inclusiva precisa ter acesso a um amplo rol de conhecimentos, que vão desde as características de cada tipo de impedimento, a reconhecer as possibilidades de inserção no processo de ensino-aprendizagem”. (UNESCO 2001c, 2005, 2009 *apud* Souza, 2013).

A formação continuada para os professores é um processo dialético e dinâmico e só será construído se os sujeitos estiverem situado cultural, social e historicamente, pois o ato de aprender requer o desenvolvimento de capacidades de analisar, interpretar e relacionar as informações recebidas e se posicionar, criticamente diante delas. Sendo assim, será apenas através dessa formação continuada que os professores poderão contribuir significativamente para a vida do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Vasconcellos (2001), afirma que não basta o contato com as informações para que estas tenham sentido, mas, elas precisam ser organizadas, situadas, criticadas, ou seja, relacionadas. Para o conhecimento acontecer, será necessária a interação com outras pessoas, visto que, conforme aponta Vasconcellos (2001, p. 58), “[...] não existe conhecimento crítico em si”, o que vai dar criticidade ou não serão as relações que o sujeito estabelecerá através da provocação do outro (e do meio), nesse contexto, se percebe a necessidade da formação continuada para os docentes.

Salienta-se ainda que, a educação escolar se diferencia de outras formas de educação, pois segundo Saviani (2003, p. 9), a educação escolar implica:

- na identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- na conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- no provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas apreendam o processo de sua produção assim como as tendências de sua transformação.

Sendo assim, se percebe a necessidade da formação continuada, pois todos os dias na sala de aula os professores enfrentam novos desafios, sendo necessário se atentar sempre diante das tendências atuais, pois essas tendências requerem um novo perfil desse docente, tendo em vista que a formação inicial desse professor não está dando mais conta da demanda atual, principalmente quando nos referimos à inclusão escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular, pois, é sabido que estes diferentemente dos outros alunos se desenvolvem, porém, precisam de uma atenção mais direcionada. Segundo Khoury *et al*, in Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores:

Assim como em outros transtornos do desenvolvimento, crianças com o TEA possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas,

de linguagem e de adaptação social que apresentam. Precisam, muitas vezes, de adaptações curriculares e de estratégias de manejo adequadas. Quando as necessidades educacionais de crianças com o TEA são atendidas, respeitando a condição espectral do transtorno, ações educacionais poderão garantir que alcancem o nível universitário (especialmente aquelas que não apresentam deficiência intelectual importante), assim como qualidade de vida individual e familiar e inserção social no mercado de trabalho, sempre que as condições fenotípicas da doença possibilitem. (Khoury, 2014, p. 25).

Nesse diapasão, Cunha (2017, p. 68), ainda acrescenta que os alunos com o Transtorno do Espectro Autista necessitam de diversas adaptações no ambiente escolar para progredirem:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas tem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber.

Diante disso, ressalta-se a importância da formação continuada para os professores, tendo em vista que essas “adaptações curriculares e de estratégias de manejo adequadas” não se constrói apenas na formação inicial dos professores, mas sim, se trata de um processo que será construído ao longo da vida profissional docente.

Sendo assim, evidencia-se a importância da formação continuada para os professores, tendo em vista que será a partir dessa formação que o professor se prepara também para a efe-

tivação das demandas na contemporaneidade, pois, se ele não participa de formação continuada e não se atenta às demandas atuais, possivelmente, não estarão munidos de ferramentas necessárias para a inclusão, evidenciando-se assim uma oferta fragilizada de ensino regular para os alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, bem como possibilitará um distanciamento cada vez maior dos conhecimentos acumulados, historicamente pela humanidade para esses alunos, resultando assim, em uma exclusão dos alunos com o TEA, mesmo que esses discentes estejam inseridos em salas de aula regular.

3.3.2. O Atendimento Educacional Especializado – AEE no processo de inclusão escolar

O Brasil possui diversas legislações que sustentam os direitos à educação especial, entre os direitos trazidos por estas leis se destaca a figura do profissional para o Atendimento Educacional Especializado – AEE no intuito de que se materialize o processo de inclusão escolar.

Desde a Constituição Federal de 1988 já se menciona a figura do profissional para o AEE, conforme Inciso III, do Artigo 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”. Diante disso, já se percebia a importância desse profissional para a oferta da educação especial em salas de aula regular.

Após 8 anos, ou seja, em 1996, é sancionada a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, lei essa que destaca no Inciso III do Art. 59 que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento espe-

cializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. E mais uma vez à luz de legislação é assegurado a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades educativas especiais em todo o sistema de ensino.

A figura do profissional para o AEE cada vez mais vai se destacando e em 2008, é sancionado o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o Parágrafo Único do Art. 60 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, sendo este revogado pelo Decreto Nº 7.611, de 2011, decreto esse, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

Mas foi a partir da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que “Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, em que se destaca o Artigo 13, como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais [...].

Observa-se então que as legislações no que tange ao AEE para os alunos da educação especial foram se intensificando aos longos dos anos e traçando um perfil que se pretendia a constituição desse profissional.

Mais uma vez a figura do profissional para o AEE ganha cenário nas discussões sobre educação especial e se aprova a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) que “Institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990”. Vale salientar que esta lei ressalta a importância também da figura do AEE como uma garantia à pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, desde que comprovada a necessidade desse profissional para o aluno com o TEA, garantindo assim, a inclusão desses alunos em salas de aulas comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto foi através da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, lei que “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”, que se busca até o ano de 2024, a universalização da Educação Inclusiva, conforme a meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Diante de todas as leis citadas, podemos perceber que as legislações já recomendam que para a efetivação da inclusão

escolar de alunos com necessidades educativas especiais, é necessário uma série de fatores, dentre eles destaca-se a presença do profissional para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para que essa inclusão realmente aconteça.

No entanto, para que o Atendimento Educacional Especializado – AEE ocorra, precisa-se também que o perfil desse profissional seja traçado, nesse sentido, Cunha (2017), reitera algumas características desse profissional e afirma:

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade. (Cunha, 2017, p. 55).

Sendo assim, evidencia-se o perfil do profissional para o AEE, um professor especializado, com conhecimentos aprofundados e específicos, bem como, práticas sistemáticas com alunos especiais, que o permitia um atendimento especializado.

Além da importância do perfil profissional, é necessário também que a instituição tenha em seu currículo qual a real necessidade do profissional para o AEE. O Professor Boaventura de Sousa Santos (2003), em uma de suas frases demonstra o porquê da presença desse profissional ao afirmar que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade

que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56).

É válido salientar que a instituição escolar precisa entender que os alunos com necessidades educativas especiais mesmo apresentando características atípicas necessitam de espaço para que eles possam participar das ações desenvolvidas e ofertadas pela escola e então, se nivelar aos demais alunos, bem como, de respeito para que essas características e necessidades não os inferiorizem em virtude delas.

No intuito de equiparar os alunos com deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total) e também para alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades aos alunos típicos, foi que se idealizou o profissional para o AEE, destinando-o então para esse público específico, tendo em vista que essas deficiências não devem desqualificá-los e sim, possibilitar a esses alunos o direito à igualdade.

Observadas as necessidades dos alunos com deficiências foi também que se pensou na função que o profissional para o AEE exerceria no processo de inclusão escolar, resultando, portanto, em elaborar, identificar e organizar os recursos de acessibilidade e pedagógicos, os quais permitirão eliminar/diminuir as barreiras dos alunos com o TEA e sua plena participação na formação desse aluno com vistas a sua autonomia dentro da escola e fora dela. Ressaltando-se ainda que o profissional para o AEE deverá realizar o atendimento ao seu público preferencialmente no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno e na própria escola desse aluno, havendo ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em um centro especializado, se assim for necessário.

Diante desse contexto, afirmamos que apesar de todas as garantias dadas por leis, não podemos afirmar que o direito ao acompanhante especializado está sendo, efetivamente, garantido aos alunos com necessidades educativas especiais que deste atendimento necessitam, pois, um exemplo claro é a falta desse profissional na própria escola pesquisada. Não estamos aqui questionando as legislações brasileiras, mas afirmando que ainda há uma discrepância entre as garantias dadas por essas legislações e sua efetivação na prática.

Contudo, mesmo com evidências claras a respeito da viabilidade e da potencialidade do profissional para o Atendimento Educacional Especializado, pouco prosperará se apenas as instituições de ensino incluírem os alunos especiais em classes regulares, sem antes não mudarem suas concepções preconceituosas sobre a educação inclusiva.

3.4. Algumas intervenções para o tratamento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA

Sabe-se que os alunos com o TEA são capazes de aprenderem ao longo de sua vida, no entanto, para isso será necessário a introdução de algumas intervenções para o tratamento desses alunos com o TEA, tendo em vista que essas intervenções são fundamentais para o desenvolvimento. De acordo com Khoury (2014) *et al*, em seu manual de orientação aos professores, ao tratar do aprendizado de crianças com o TEA ele afirma que:

Estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais. Estudos anteriores, quando ainda não era discutida com tanta veemência a prática escolar inclusiva, já alertavam que crianças diagnosticadas com TEA não conseguiam manter a atenção,

responder a instruções complexas nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (por exemplo, visual e auditivo), e que, desse modo, precisavam de estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino. (Khoury, 2014, p. 26).

Nesse sentido, pode-se perceber que para o aprendizado dos alunos com o TEA a metodologia tradicional é rejeitada, pois a mesma não dá conta das demandas destes alunos, devido aos mesmos apresentarem um quadro diferenciado, necessitando assim, de novas estratégias para desenvolverem suas competências e habilidades.

Sendo assim, será necessário um tratamento específico, ou seja, intervenções para o tratamento de alunos com o TEA, em que nesse tratamento contemple uma equipe multidisciplinar que deve ser composta por diversos profissionais, dentre esses destacamos a presença de: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e educadores físicos, agregando-se também a imprescindível orientação aos pais e/ou cuidadores, tendo em vista que esses profissionais detêm de conhecimentos específicos para lidar com o público.

No entanto, não basta apenas a composição desta equipe multidisciplinar para que se materialize a inclusão escolar, mas também que esta equipe seja capaz de avaliar e desenvolver um programa de intervenção personalizado, pois nenhuma pessoa com Autismo é igual a outra, necessitando-se então um profissional competente, com um olhar mais direcionado. E posteriormente, salienta-se ainda a necessidade dessas intervenções serem introduzidas instantaneamente após o diagnóstico, inclusive por profissionais capacitados, pois quanto mais precoce forem iniciadas essas intervenções, mais chances terão essas crianças de se desenvolverem. A partir dessa ideia Araújo (2011), afirma que:

Para as crianças com TEA, a detecção precoce e as intervenções subsequentes podem determinar prognóstico substancialmente melhor, incluindo mais rapidez na aquisição de linguagem, melhor desenvolvimento das interações com pessoas e mais facilidade no funcionamento adaptativo. Tudo isso pode aumentar as chances dessas crianças para uma inclusão bem sucedida nos processos de escolaridade. (Araújo, 2011, p. 178).

Daí a importância do prognóstico, da detecção precoce, início do tratamento e suas devidas intervenções. Nesse sentido, apresentaremos nos itens que se seguem, algumas das intervenções educacionais mais conhecidas e utilizadas internacionalmente que podem promover o desenvolvimento social e cognitivo da pessoa com autismo, além deles possuírem vasta pesquisa que atesta sua eficácia, que são as abordagens com o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*); a ABA (*Applied Behavior Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada) e o *The Picture Exchange Communication System* – PECS.

3.4.1. A intervenção com o Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children – O TEACCH

O TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*), em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação, é a intervenção mais reconhecida para pessoas que apresentam o Transtorno do Espectro Autista – TEA, esta intervenção foi criada na Divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte,

nos Estados Unidos, em 1964, e tendo sido desenvolvida sob a direção de Eric Schopler.

Nessa abordagem, o Autismo é visto como uma condição permanente, ou seja, esta abordagem tem como finalidade o assessoramento às pessoas com o TEA ao longo de sua vida, visto que o sujeito acometido por TEA possui um grupo de condições de base neurobiológica e comprometimentos cognitivos específicos. No entanto, essa abordagem não nega a evolução que as pessoas com o TEA podem desenvolver.

Na visão de Kolberg (2015), ao conceituar o TEACCH ele afirma que essa abordagem se inicia com uma avaliação detalhada das necessidades psicológicas, físicas e de desenvolvimento de cada indivíduo. Afirma ainda que:

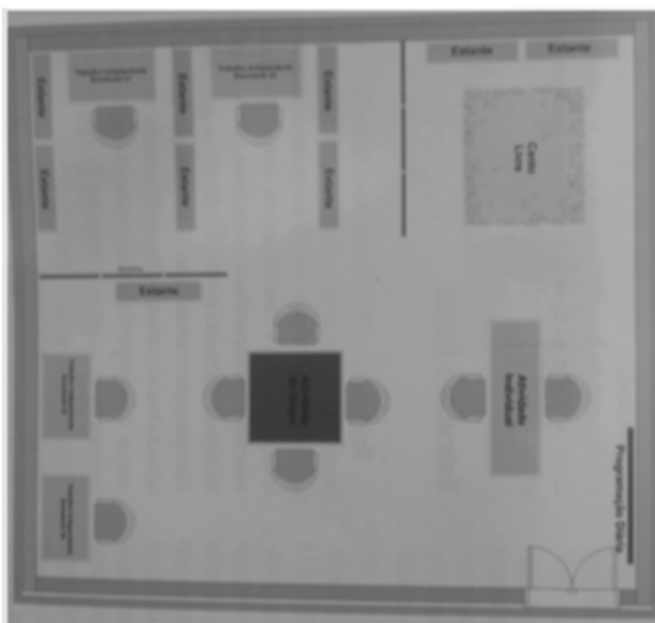
O foco geral do tratamento é melhorar a adaptação, aumentando os pontos fortes de uma pessoa e abordando suas limitações pela utilização desses pontos fortes. Na implementação do programa, um ambiente de ensino estruturado é empregado para ajudar os estudantes a preverem o que irão fazer e minimizar a sua frustração e ansiedade. Esse componente de ensino estruturado estipula onde o ensino ocorre, o que é ensinado e os procedimentos e materiais a serem usados. Os aspectos físicos do ambiente de aprendizagem são organizados sistematicamente para favorecer estabilidade e reduzir a distração dos estudantes. (Kolberg, 2015, p. 177).

Nessa visão, pode-se perceber que essa abordagem é personalizada, valorizando os pontos fortes de cada indivíduo, no intuito de minimizar os pontos fracos dessa pessoa para a aquisição de seus conhecimentos. É focada também no prévio conhecimento que cada indivíduo traz consigo. Nesse sentido, Leon e

Osório (2011, p. 265), salientam que “O essencial é a diferenciação entre as diversas áreas. Isto porque os comportamentos e as regras envolvidos em ambas as situações diferentes, o que exige um espaço diferenciado visualmente que possa servir como uma pista”, ou seja, o ambiente físico será organizado de uma maneira que possa favorecer o desenvolvimento da autonomia de pessoas com o TEA, visto que para uma pessoa com o TEA, o visual é essencial.

Sabendo que nessa abordagem o ambiente físico é valorizado, abaixo apresentaremos uma figura do modelo de estrutura física com o TEACCH.

FIGURA Nº 8: Modelo de estrutura física do TEACCH



Fonte: Leon e Osório (2011, p. 266).

Diante dessa figura, demonstra-se a importância de um espaço organizado visualmente e destinado para uma pessoa com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, estando composto por

uma programação da rotina com diferenciação de suas áreas de atividades no intuito de promover a independência e o aprendizado do aluno com o TEA.

3.4.2. A intervenção com The Picture Exchange Communication System – O PECS

O PECS (*The Picture Exchange Communication System*), e em português significa Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, é o mais conhecido desses sistemas visuais, além de ser um dos métodos de comunicação mais difundido e utilizado por pessoas com o TEA, tanto para crianças quanto para adolescentes e adultos. Foi desenvolvido pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost em 1995, nos EUA.

A metodologia utilizada nessa abordagem é feita através de troca de figuras como um meio alternativo de comunicação. Para Macedo e Orsati (2011, p. 248), o sistema PECS “é utilizado primariamente com indivíduos que não se comunicam ou que possuem comunicação, mas a utilizam com baixa eficiência”. Ou seja, com a intervenção feita através do PECS será possibilitado ao Autista o desenvolvimento e a ampliação do uso de sua fala.

Para melhor visualização, demonstraremos através da figura abaixo, algumas atividades através do PECS:

FIGURA Nº 9: Algumas atividades através do PECS



Fonte: [Soraia Vieira, 2019.](#)

À luz da figura acima, é possível observarmos alguns desenhos e abaixo deles seu respectivo significado de forma escrita. Com essa ferramenta é possível abrir uma gama de possibilidades às pessoas acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação (tendo em vista que a comunicação é uma das maiores dificuldades que um Autista enfrenta), pois a medida que essas figuras poderão ser trocadas com seus parceiros, a fala também está sendo ampliada e desenvolvida.

Nota-se que o PECS é um sistema visual dedicado a facilitar a vida e o aprendizado de uma pessoa Autista, no entanto, para isso, precisará seguir uma lógica nos estágios iniciais do treinamento com PECS, conforme Kolberg (2015, p. 189-190), afirma que no primeiro momento do treinamento com o PECS,

selecionam-se os objetos ou atividades que servirão de reforços para o paciente, em seguida:

Os estágios iniciais do treinamento envolvem lembrar ao paciente de colocar uma imagem de um objeto/atividade desejada (p. ex., um biscoito) na mão do profissional, que por sua vez verbaliza o que a criança deseja (“Você quer um biscoito!”), e então dá à criança o objeto (o biscoito real). [...] O treinamento subsequente concentra-se em ensinar o paciente a solicitar outros objetos ou atividades desejadas [...]. Os estágios posteriores do treinamento concentram-se em ensiná-la a responder perguntas usando uma ou várias imagens resposta. (Kolberg, 2015, p. 189-190).

Sendo assim, esse método consiste em ensinar pessoas com distúrbios de comunicação e/ou Autismo, a comunicarem-se de forma funcional por meio da troca de figuras, sendo possível, portanto, o desenvolvimento da compreensão e a redução da frustração de quem tem dificuldade em falar, além de permitir um poder maior de escolha de quem não se expressa, oralmente, tendo, portanto o fato da associação do som à imagem, com isso é dado a condição do desenvolvimento da própria comunicação oral, bem como autonomia a essa pessoa. Gonçalves (2011), salienta ainda que o PECS é um programa acessível e simples de ser aplicado, pois não requer materiais complexos ou treinamento técnico, podendo ser utilizado por terapeutas, pais ou professores, ou seja, como é uma intervenção de fácil aplicação, não requer grandes habilidades para aplicá-lo, mas sim, de alguns conhecimentos básicos e dedicação.

3.4.3. A intervenção com a Applied Behavior Analysis ou Análise Comportamental Aplicada ou ainda Análise do Comportamento Aplicada – A ABA

A ABA (*Applied Behavior Analysis*, ou Análise Comportamental Aplicada, ou ainda Análise do Comportamento Aplicada) é uma abordagem do ramo da Psicologia Comportamental proposta por Skinner na década de 1930, tendo sido apresentada por ele em seu livro “O comportamento dos organismos” e publicada no ano de 1938. De acordo com Bagaiolo, Guilhardi e Romano (2011, p. 279):

Skinner apresentou o comportamento como seu objeto de estudo, entendendo-o como produto da história da espécie (filogenética), da história individual (ontogenética) e da história cultural. Salientou, ainda, que, para entendermos sobre o comportamento humano, devemos olhar o papel exercido pelo ambiente (que teve sua primeira grande contribuição na evolução e seleção das espécies) na história de cada indivíduo.

Diante disto, podemos afirmar o quanto um ambiente pode influenciar no comportamento de uma pessoa em diversas áreas, bem como de uma sociedade. Essa abordagem é discutida até os dias de hoje, tendo sido adaptada e aplicada ao ensino de crianças com Autismo e com resultados evolutivos em relação ao Transtorno do Espectro Autista – TEA. É uma abordagem individualizada que, observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. Segundo Stokes e Baer (1977, *apud* Kolberg, 2015, p. 176), “A abordagem de educação comportamental tem salientado aquilo que é um dos objetivos mais importantes dos programas de educação regulares e de educação especial, isto é, garantir que os compor-

tamentos ensinados sejam mantidos e generalizados para novas situações”.

Sendo assim, podemos perceber que através da ABA pode-se ensinar comportamentos desejáveis e sua manutenção ao longo da vida, garantindo, com isso que estes sejam generalizados para as demais áreas, promovendo, então o desenvolvimento de habilidades sociais, a comunicação, a cognição e os comportamentos, socialmente, desejáveis. A intervenção é baseada em uma análise funcional do comportamento determinante, para eliminar os comportamentos socialmente indesejáveis. (Gonçalves, 2011).

Diferentemente do TEACCH e do PECS, para se trabalhar com a ABA, segundo Bagaiolo, Guilhardi e Romano (2011, p. 287), na perspectiva de inclusão é necessário que o profissional seja:

É um analista do comportamento que conduz uma equipe e planeja a Inclusão Escolar num programa de intervenção com autismo. Para tanto, ele precisa, do nosso ponto de vista, ser formado em Psicologia, com especialização em Análise do Comportamento (experimental e/ou aplicada) com autismo. Assim sendo, ele possuirá arcabouço teórico consistente, conhecerá os conceitos básicos da Análise do Comportamento e será um pesquisador da área aplicada ao autismo, e, por isso, terá condições de planejar e supervisionar a inclusão.

Mediante esse contexto, se percebe que a ABA não é uma abordagem que poderá ser aplicada por qualquer profissional, mas sim, é uma abordagem que necessita de um profissional qualificado para que assim se efetiva a inclusão de pessoas com o TEA no ambiente escolar. Acrescentando-se a isso, a ABA tam-

bém não é uma abordagem que requer tratamentos intensivos, conforme Kolberg (2015, p. 176), afirma que é comprovada que “crianças com o transtorno beneficiam-se mais quando um programa de educação comportamental é aplicado durante pelo menos 20 a 40 horas por semana”. Portanto, essa abordagem não é de fácil aplicação e só deverá ser aplicada por profissionais específicos, bem como seus resultados somente evidenciarão benefícios aos alunos com o TEA, dependendo do tempo/período que essa for aplicada.

Além da necessidade de profissionais específicos para trabalhar com a ABA, bem como para se ensinar à luz dessa abordagem, se faz necessário que o currículo comportamental seja desenvolvido por um analista comportamental, além da composição de forma descrita dos programas e dos procedimentos de ensino que serão executados, para que, assim se possa maximizar um comportamento-alvo específico. Complementando a isso, os autores Bagaiolo, Guilhardi e Romano (2011, p. 285), descrevem alguns dos benefícios do currículo e do programa serem personalizados:

Cada programa, além de descrever o procedimento de ensino que o aplicador deve aplicar, requer uma tecnologia de registro específico. O registro garante o controle do aplicador sobre o que está acontecendo com a criança. O registro do desempenho da criança, ao longo do tempo, permite observar as mudanças ao longo das sessões e analisar se o procedimento de ensino está sendo efetivo (comparação do indivíduo com ele mesmo). Além disso, o registro permite que diferentes aplicadores acompanhem o desempenho do indivíduo em questão, dando continuidade aos procedimentos das intervenções anteriores.

Sendo assim, nessa abordagem está garantido ao analista comportamental um acompanhamento no desenvolvimento da criança com o TEA, além de permitir que não somente o analista possa acompanhar, mas também, outros profissionais.

Para que possamos compreender melhor como deve ser um programa adaptado, abaixo apresentaremos um exemplo a partir de uma representação esquemática de um trimestre, para uma criança em processo de inclusão no 2º ano do Ensino Fundamental I:

FIGURA Nº 10: Representação esquemática de um exemplo adaptado, durante um trimestre, para uma criança em processo de inclusão no 2º ano do Ensino Fundamental I:

Disciplina	Conteúdo programado pela escola	Meta para o primeiro trimestre	O que precisamos adaptar em termos de material / atividade	Como e o que registrar?
Português	Ordem alfabética.	<p>- Identificar as vogais do alfabeto: queremos que ele aprenda pelo menos a identificar as vogais até o primeiro bimestre. Depois dos primeiros registros vamos monitorar o desempenho e recolocar metas mais ligadas à alfabetização.</p>	<p>Materiais: Alfabeto móvel de madeira e cartolina. Tudo em tamanho grande. Caderno de desenho com folhas A3. Tiras de cartolina com nome próprio. Isopor para perfuração</p> <p>Atividades: 1) Escrever as vogais no caderno A3 e ajudá-la a passar o dedo sobre as vogais e, depois, pintar as vogais trabalhadas, uma em cada página. 2) Programa de identificar vogais separadamente. 3) identificar as vogais dentro do nome próprio. 4) Perfurar vogais.</p>	<p>1) Registrar no caderno a data, tipo de ajuda e o reforçador usado. 2 e 3) utilizar folha de registro do programa de identificação, da intervenção individualizada. 4) Registrar na folha usada para perfurar: data, tipo de ajuda e reforçador usado.</p>
			<p>Materiais: Fotos das pessoas no livro de pistas visuais.</p>	<p>1) Utilizar folha de registro do programa de identificação de pessoas da família, na</p>

	<p>Substantivos comuns e próprios.</p>	<p>- Identificar as pessoas no livro de pistas visuais.</p>	<p>Tiras de cartolina com os nomes próprios das pessoas da família</p> <p>Base com velcro para o emparelhamento.</p> <p>1) Programa de identificação de familiares.</p> <p>2) Emparelhar com ajuda física as fotos das pessoas da família com seus respectivos nomes na base de velcro.</p>	<p>intervenção individualizada.</p> <p>2) Utilizar folha de registro do programa de emparelhamento da terapia.</p>
	<p>Texto informativo.</p>	<p>Compreender histórias pequenas de interesse, misturadas com temas de AVDs (atividades de vida diárias).</p>	<p>Material:</p> <p>Produzir um livrinho com 3 histórias de AVDs da criança, misturadas com o personagem preferido dela. Temos que ter 4 linhas e muitas imagens. Além de ter a história numa página com os desenhos (como um livro), também vamos produzir pranchas com as imagens separadas das sequências dessas 3 histórias. Fazer uma base de cartolina com número 1, 2 e 3 e com velcro, para trabalhar a sequência, ou seja, colocar as pranchas em ordem.</p> <p>Atividade:</p> <p>1) Leitura da história (ler para a criança ouvir, ajuda-lo a ir acompanhando a leitura passando o</p>	<p>1) Utilizar nova folha de registro do programa de sequência (elaborada junto com essa atividade adaptada).</p>

		dedo indicador nas imagens, com ajuda física).	
		2) Programa de sequência de história.	
		3) Programa de interpretação: Fazer perguntas simples sobre o texto; ter três fotos para a criança identificar a resposta correta.	
	Separação de sílaba (r e rr)	Faltam muitos pré-requisitos para a criança aprender esses conteúdos; portanto, no momento em que a professora for trabalhá-los, ela poderia:	
	Sílaba tônica	1) Ir para uma das aulas complementares	
	Palavras com s e ss entre as vogais	2) Desenvolver algumas das atividades dentro das metas de português descritas acima.	
	Palavras terminadas em s	3) Desenvolver programas de terapias: habilidades motoras finas; imitações (oral, motora fina e grossa); emparelhamentos de identidade e arbitrário: fora de sala de aula (em uma sala com condições planejadas, para o trabalho de estabelecimento destes pré-requisitos).	
	Narrativa		
	Ponto final		
	Proparoxítonas		

Fonte: *Análise Aplicada do Comportamento – ABA/ Bagaiole, Guilhardi e Romano, 2011, p. 289.*

Daí se observa a importância de se fazer um programa detalhado das ações que se pretende trabalhar com um aluno acometido pelo TEA à luz da inclusão escolar. Pois será a partir desse programa, que o analista comportamental poderá acompanhar as possíveis evoluções, bem como, introduzir novas intervenções sustentadas em algo que observado, está se materializando.

Diante de algumas intervenções para o tratamento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA discutida nesta investigação, salientamos a relevância da implantação e implementação das mesmas, pois cientificamente já provaram que são recursos riquíssimos com vistas a minimizar as dificuldades que os indivíduos com o TEA enfrentam, fazendo com que estes pos-

sam conviver de forma mais harmônica e igualitária na sociedade, tendo em vista que até o momento os estudos científicos não comprovaram ainda a cura para o TEA, conforme entrevista publicada no *site* Um Passo, de autoria da Psicóloga Glênia Scarduelli (2017, p. 1), evidências científicas apontam até o momento que:

Por ser um distúrbio neurológico, o TEA afeta diretamente o desenvolvimento do indivíduo, comprometendo de forma significativa as habilidades comportamentais, de comunicação e de interação social. É uma condição permanente, isto é, a criança nasce com autismo e torna-se um adulto com autismo.

Apesar de alguns pesquisadores afirmarem cientificamente que o TEA é uma condição permanente, para o neurocientista brasileiro Alysson Muotri, Ph.D. em Genética e professor do departamento de pediatria e medicina molecular da Universidade da Califórnia, em San Diego nos Estados Unidos, publicou uma matéria intitulada “Nunca estivemos tão próximos da cura do autismo, afirmam cientistas,” no *site* Folha Nobre, no ano de 2016, admitindo caminhos para uma possível cura:

Dr. Alysson explica que, atualmente, pesquisadores estão conseguindo resolver aos poucos esse “jogo de quebra-cabeças” relacionado às bases neuro-genéticas do autismo, apesar de haver poucos laboratórios dedicados ao tema. Segundo o professor, tem-se combinado o estudo das alterações genéticas implicadas ao transtorno com suas consequências celulares durante o desenvolvimento dos neurônios. “Ao estratificar o espectro autista, ou classificar separadamen-

te, podemos sugerir melhores tratamentos e até uma medicina personalizada em alguns casos”.

Nesse sentido, podemos perceber que a Medicina já avançou muito, porém, ainda há um vasto caminho a trilhar no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista – TEA, pois a busca é contínua, tanto do ponto de vista da Etiologia, de abordagens terapêuticas mais eficazes quanto do tratamento e até mesmo de estudos mais intensificados sobre a possível cura.



CAPÍTULO 4.

ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

4. ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Neste capítulo apresentaremos o problema e os objetivos que nos estimularam para a realização desta pesquisa.

4.1. Problema da Investigação

A inclusão escolar de pessoas que apresentam dificuldades e/ou poucas habilidades no que diz respeito ao ensino-aprendizado em salas de aula regular é um assunto que deve ser discutido por todos que fazem parte da comunidade escolar.

Aspira-se nessa investigação, averiguar junto ao aluno Davi, diagnosticado com o TEA, sua mãe, as três professoras regentes da sala de aula durante os anos de 2016, 2017 e 2018 e dos 27 (vinte e sete) alunos de sala do Davi da Escola de Educação Básica Santa Mônica, se a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista em salas de aula regular está sendo efetivada conforme regulamenta as legislações.

Sabendo-se que o problema é o ponto de partida para uma investigação, ou até mesmo o que Campoy (2018, p. 51), coloca *“El problema es el punto de partida de toda investigación. Es probablemente la etapa más importante del proceso de investigación, ya que implica varios pasos interrelacionados”*. Portanto, o problema é a origem para um processo de investigação. Isto posto, construímos as questões de pesquisa, para que assim, pudéssemos ter clareza do problema a ser investigado.

Apesar de estudos científicos já confirmarem que essas crianças podem desenvolver várias habilidades, desde que estimuladas de forma correta, que mesmo a partir de garantias dadas por diversas legislações, há ainda muita resistência na superação desse desafio na contemporaneidade, alienando-os assim, de tal forma que pouco evolui para a transformação dessa sociedade.

Diante do exposto, podemos perceber que é de extrema importância, a implantação de medidas que sanem tal desafio, bem como, sua execução, sendo necessárias medidas que apontem novos olhares para uma educação à luz da igualdade de direitos para todos indistintamente.

Isto posto, observamos que essa pesquisa tem como objetivo central, demonstrar que poderá existir efeitos positivos no aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista, desde que ela seja estimulada e acompanhada por um profissional capacitado.

Nesse cenário, concluímos que, para se desenvolver uma pesquisa, é necessária antes de tudo, que a mesma se baseie em questionamentos que possam inquietar um pesquisador. Sendo assim, partimos de algumas inquietações e nesse contexto, algumas questões foram levantadas para que, a pesquisa fosse se complementando, sendo então necessária responder a pelo menos **11 questões investigativas**: O curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental qualifica o professor para ensinar alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? A proposta curricular da escola contempla alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? A escola está preparada e seus professores estão capacitados para atender às especificidades da inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista? A professora oferece atendimento personalizado a alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? Há profissionais de Atendimento Educacional

Especializado para ajudar o professor regente? As atividades são adaptadas para os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? A quantidade de alunos que estão na sala de aula é adequada para desenvolver o trabalho com os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? A professora participa de formação continuada? A escola oferece formação continuada? Há empatia da professora regente em trabalhar com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? Como um acompanhamento personalizado favorece alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?

Com a finalidade de colher explicações sobre os questionamentos feitos à cima, o foco central dessa pesquisa se faz diante da seguinte problemática: **Que característica deve reunir um profissional de educação para o atendimento a alunos com o Transtorno do Espectro Autista para favorecer sua inclusão?**

4.2. Objetivos da Pesquisa

Os objetivos de uma investigação são em suma, guias para o desenvolvimento de uma pesquisa e servem, para responder ao problema desta pesquisa, de forma concisa. Nesta visão, Campoy (2018, p. 69) esclarece que: *“Los objetivos constituyen el punto central de referencia, son los que conforman su naturaleza y le dan coherencia al plan de acción, así como determinan el alcance de la investigación. Los objetivos deben dar respuesta al **qué** de la investigación”*.

São os objetivos quem determinarão os limites e a magnitude da pesquisa. Sendo assim, para a constituição dessa pesquisa, tivemos como objetivos de investigação:

4.2.1. Objetivo Geral

➤ Diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de um aluno diag-

nosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inserido em sala de aula regular.

4.2.2. Objetivos Específicos

1. Conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA sobre a educação inclusiva dele na Escola de Educação Básica Santa Mônica.
2. Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e, das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.
3. Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.
4. Analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino.



CAPÍTULO 5.

DECISÕES METODOLÓGICAS

5. DECISÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo se dedica a descrever de forma detalhada os caminhos que foram percorridos para o desenvolvimento dessa pesquisa, no que tange à Metodologia, entendendo que esta, é parte fundamental de uma investigação. Apresentaremos tipo, enfoque, bem como as técnicas e instrumentos utilizados, os procedimentos metodológicos, os sujeitos envolvidos e os processos de confiabilidade e validação para a concretização da pesquisa.

Entendendo que para se descrever uma pesquisa, precisa-se antes de tudo, seguir uma metodologia que a subsidie, conforme a definição de Rodríguez (2007, *apud* Campoy, 2018, p. 39) “*define a la metodología como el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad*”. Ou seja, será a partir da metodologia que se utilizou, que se conseguirá descrever os dados que foram observados.

A justificativa dessa pesquisa se alinha ao pensamento de Campoy, quando ele afirma que:

En líneas generales, la investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, busca información fidedigna y relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Su finalidad consiste en solucionar problemas científicos y se caracteriza por ser reflexiva, sistémica y metódica. (Campoy, 2018, p. 31).

Nesse cenário, esta pesquisa intitulada “Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o acompanhamento de 3 anos de um profissional em educação: um estudo de caso”, vem relatar a realidade educacional no que tange à inclusão escolar de alunos com o TEA na rede regular de ensino.

Nesse sentido, a inclusão é fundamental para a formação de gerações mais preparadas para viver a vida de forma plena e sem preconceitos. É um direito que não se poderá negar, pois, marginalizar uma pessoa ou estigmatizá-la em função de quaisquer que sejam suas deficiências/dificuldades na aprendizagem, é um ato desumano.

Sendo assim, essa pesquisa constitui-se como importante, pois, incluir é indispensável para o desenvolvimento de uma pessoa que apresenta dificuldades na aprendizagem. Neste sentido, buscou-se se aprofundar sobre os impasses que uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista – TEA encontra para sua permanência na Escola de Educação Básica Santa Mônica, ou seja, em um sistema regular de ensino.

Sabe-se ainda que vivemos em uma sociedade excludente, em que incluir ainda é uma tarefa desafiadora. Apesar de na contemporaneidade essa temática vir se destacando cada vez mais, tornando-se palco de discussão, não apenas para pesquisadores no âmbito educacional, mas também, para o âmbito legislativo e a área de saúde, ambos discutidos internacionalmente, a escola ainda não entendeu o seu real compromisso, pois, ela ainda é considerada para a maioria dos alunos brasileiros, como o único lugar em que serão proporcionadas condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, ou seja, alguém com identidade social e cultural. E isso já evidencia o quão grande é sua responsabilidade para com sua população.

5.1. Fundamentação Metodológica

Entendendo que, para a realização de uma pesquisa científica, é necessário não somente a escolha de métodos de investigação, mas acima de tudo, de estratégias e uma série de técnicas que apoiarão a pesquisa, ou seja, os caminhos que guiarão a pesquisa, o porquê e qual a finalidade da escolha de determinadas técnicas. Tomamos por base Campoy (2018, p. 40), que fala sobre metodologia como:

Quando se habla de metodología de la investigación no solo se habla de los métodos de investigación, sino además de la lógica que hay detrás de los métodos que utilizamos, en el contexto donde se realiza el estudio, y por qué se utilizan unos métodos y determinadas técnicas en lugar de otras. Al hablar de metodología de investigación también se refiere al porqué se ha realizado el estudio, cómo se plantea el problema, qué hipótesis se formulan, qué datos se han recogido y cuál ha sido la técnica e recogida de datos aplicada.

Sendo assim, o pesquisador não deve deixar de se guiar por uma metodologia, pois, será a partir dela que a pesquisa se desenhará e tomará uma forma lógica, tornando-se então possível se construir novo conhecimento científico para a sociedade e, para a sua descendência.

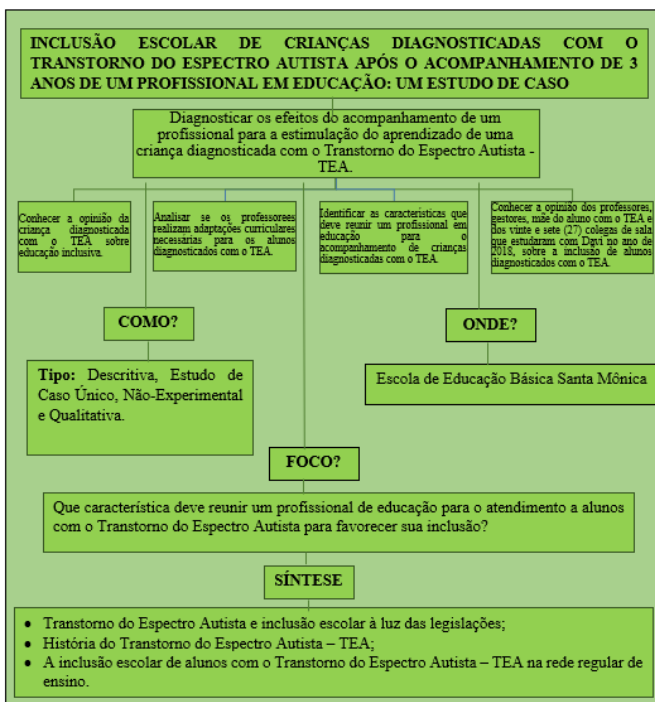
Com esse entendimento, decidimos optar pela pesquisa do tipo Descritiva, tendo em vista que nosso intuito será de diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista, na Escola de Educação

Básica Santa Mônica, situada no Município de Arapiraca, no Estado de Alagoas.

Nesse contexto, esta investigação transitou por alguns passos, não somente baseada em estudos bibliográficos, mas também em pesquisa documental e de campo, com aplicação de questionários, entrevistas e observações. Ressaltamos também que os resultados foram analisados e destes foram tiradas as conclusões, além de inserção de propostas de melhoria na escola pesquisa.

Para que possamos ter uma visão mais sintetizada dessa pesquisa, apresentaremos o desenho da investigação com os principais pontos a serem investigados, conforme a figura a seguir:

FIGURA Nº 11: Desenho Metodológico da Pesquisa



Já para responder aos objetivos propostos, elegemos para essa investigação a pesquisa do tipo Descritiva, tendo em vista que estávamos em busca de analisar de forma precisa e sem interferências, o objeto estudado, neste caso, a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino na Escola de Educação Básica Santa Mônica. Nesta visão, Campoy (2018, p. 155-156), afirma que *“Los métodos descriptivos tienen por objetivo la descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos”*.

Segundo Barros (2007, p. 87), na pesquisa do tipo descritiva “não há a interferência do pesquisador, ou seja, ele descreve apenas o objeto da pesquisa. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos”. Nesta mesma visão corrobora também Prodanov e Freitas (2013, p. 52) e acrescenta que:

O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

Danhke (1989, *apud* Perovano, 2016, p. 155), sobrepõe também que o foco da pesquisa científica descritiva é “especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, populações e fenômenos sociais ou físicos”.

E assim, ainda no que tange aos estudos descritivos, Sampiere (2014, p. 92) complementa que: “estudos descritivos destina-se a especificar as propriedades, características e perfis das

pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno submetido a análise”.

Será através da pesquisa descritiva que o pesquisador coletará os dados de forma organizada, como deve ser toda pesquisa científica e então, descreverá e interpretará seu objeto de pesquisa e a partir deste ele poderá tirar suas conclusões no que diz respeito ao processo investigativo, no nosso caso, sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o TEA no ensino regular, assunto esse que é temática dessa pesquisa, para que com isso, possamos amenizar os problemas de inclusão escolar na escola pesquisada, melhorando, portanto, o ensino ofertado para esse público.

Sendo assim, a proposta desta pesquisa foi em diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista – TEA ao longo de 3 anos, bem como, evidenciar que característica deve reunir este profissional de educação para o atendimento a alunos com o TEA no favorecimento da inclusão deste aluno. A referida pesquisa será realizada durante os anos de 2016 a 2018, onde enfatizaremos as observações e coletas dos dados.

No decurso dos anos de 2016 a 2018 apreciaremos as práticas dos professores regentes no que diz respeito à inclusão de crianças atípicas, bem como se houve alguma contribuição/estimulação para o desenvolvimento da criança diagnosticada com o TEA, o acompanhamento desse profissional de educação.

Nossa proposta será à luz dos objetivos que nos propusemos em analisar, sem intenções de fazer intervenções e/ou manipular dados, mais sim, de compreender como esta prática está sendo desenvolvida por estes professores e qual a contribuição da inclusão em salas de aula regular que a Escola de Educação Básica Santa Mônica está ofertando para a vida deste aluno diagnosticado com o TEA, o Davi. Somente após a pesquisa, funda-

mentados em documentos oficiais, legislações e pesquisadores da área de inclusão, poderemos então como forma de contrapartida, indicar os pontos fortes e frágeis desta escola, para que a referida escola possa se adequar a tais legislações e teóricos, e assim, ofertar uma inclusão escolar aos alunos diagnosticados com o TEA em sua rede regular de ensino, à luz desses legisladores e pesquisadores.

Diante do exposto, nos propusemos também para a realização desta pesquisa e elegemos o enfoque Qualitativo, por entender que se trata de um método de investigação científica que a partir dele poderemos qualificar, interpretar e compreender o que se foi observado/pesquisado. Conforme Taylor y Bogdan (1986, *apud* Campoy, 2018, p. 254), que considera a pesquisa qualitativa como *“aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*. Complementando, ainda Knechtel (2014, p. 98), afirma que a preocupação da pesquisa qualitativa é “[...] com o significado dos fenômenos e processos sociais, considerando-se as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede das relações sociais”, ou seja, considera tudo o que está acontecendo ao redor da pesquisa, bem como sua intencionalidade.

Nesta mesma visão Denzin e Lincoln (1994, *apud* Campoy, 2018, p. 254) afirmam também que:

La investigación cualitativa es una actividade que sitúa al investigador en el mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto interpretable, materiales prácticos que hacen visible el mundo. Esas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones que incluye notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y las propias notas. A este nivel la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, un enfoque naturalista del mundo. Lo

principal de la investigación cualitativa es el estudio de las cosas en su ambiente natural, tratando de dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas le atribuyen.

Sendo assim, pode-se afirmar que uma das características da pesquisa qualitativa é a forma como os seus dados são coletados no ambiente natural e como estes são analisados a partir das técnicas que foram adotadas pelo pesquisador, pois, segundo Perovano (2016, p. 151), na pesquisa qualitativa “o pesquisador realiza a coleta de dados diretamente no contexto em que os atores vivem e que participam”. LeCompte (1995, *apud* Campoy, 2018, p. 254), acrescenta ainda que nesse tipo de pesquisa qualitativa é que “*extraen descripciones a partir de las observaciones, que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, películas y videos cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas,*” nesse contexto, pode-se inferir que, a pesquisa qualitativa engloba um conjunto de técnicas variadas que podem contribuir para um estudo mais aprofundado, contribuindo, assim para o desenvolvimento de uma sociedade.

O método utilizado foi de caso único, por entender que se pode através desse estudo analisar as informações e a sua discussão no âmbito da educação desvelando, assim, as relações entre uma situação particular e seu contexto, possibilitando, portanto, sua ampliação para casos similares. Para VanWynsberghe y Khan (2007, *apud* Campoy, 2018, p. 292), o estudo de caso está baseado nos seguintes pontos:

- 1.El llamado estudio de caso generalmente requiere una muestra mucho más pequeña.
- 2.El estudio de caso transmite al lector la sensación de “*estar ahí*”, con análisis contextualizado muy detallado.

3. Los escenarios son naturales. El investigador decide estudiar sistemáticamente las situaciones en las que hay poco control.

4. La circunscripción. El estudio de caso proporciona una descripción detallada con una limitación temporal y espacial.

5. El investigador puede generar hipótesis de trabajo y aprender de lo que va descubriendo mediante la recolección de datos y el análisis de los mismos.

6. Utilización de múltiples fuentes de datos. Esta recogida de datos facilita la triangulación y ofrece resultados que probablemente sean mucho más convincentes y precisos.

7. Posibilidad de ampliación. Los estudios de caso pueden enriquecer y transformar la comprensión de un fenómeno ampliando la experiencia del lector.

Diante disso, pode-se afirmar que uma pesquisa utilizando o método de estudo de caso único poderá proporcionar uma visão mais apurada de um fenômeno podendo, assim esclarecer sua complexidade, bem como replicá-la.

Para esta investigação, também contamos com a contribuição do procedimento de uma pesquisa não experimental, por entender que as características dos participantes e os dados recolhidos não foram manipulados nem tampouco controlados. Sendo assim, Kerlinger y Lee (2001, *apud* Campoy, 2018, p. 151), conceituam a investigação experimental e afirmam que:

la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no

posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa de la variable concomitante de las variables independiente y dependiente.

Assim, esta pesquisa descreve os dados através de uma análise que desobriga a utilização de dados estatísticos, utilizando-se, então em sua maior parte da apresentação, análise e descrição dos dados coletados. Por conseguinte, no avançar desta dissertação, alguns dados foram quantificados, no entanto, estão, exclusivamente, para fundamentar a descrição dos resultados que nortearão esta pesquisa, a fim de diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista e para que, então, possamos extrair conclusões.

5.2. Desenho da Pesquisa

O Desenho da Investigação é definido como os métodos e técnicas que foram escolhidos por um pesquisador, para que este pesquisador possa combiná-los de modo coerente, com intuito de que o problema de sua pesquisa possa ser abordado eficazmente.

Segundo Campoy (2018, p. 34), a investigação científica é entendida:

Como un proceso compuesto por múltiples etapas estrechamente vinculadas entre sí, que se da o no de manera secuencial o continua. Al hacer investigación, siempre iniciamos con una idea y

un planteamiento, y concluimos con la recolección, el análisis de datos y un reporte de estudio.

Nesse sentido, pode-se afirmar que para uma investigação, será necessário que se percorra por várias etapas que estão interligadas entre si, resultando em uma pesquisa coesa.

O desenho metodológico para a construção dessa pesquisa surge da seguinte questão: “Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o acompanhamento de 3 anos de um profissional em educação: um estudo de caso”. A temática escolhida para essa investigação tem em sua gênese inquietações da pesquisadora enquanto a mesma observa a maneira como as crianças atípicas eram tratadas na Escola de Educação Básica Santa Mônica, bem como quais as reais contribuições que a referida escola estava ofertando no intuito de incluir as crianças atípicas nas salas de aula regular. Parecia existir uma discrepância entre os serviços que a escola pesquisada ofertava, quando isso era diretamente ligado às Leis que tratavam sobre o assunto. Salieta-se que a pesquisadora é formada em Pedagogia e a mesma possui conhecimento de algumas legislações que discorriam sobre a inclusão escolar de pessoas que apresentavam dificuldades na aprendizagem.

À luz disto, construímos o desenho metodológico desta investigação, que tem como finalidade responder ao problema ora apresentado nesta pesquisa, que é Quais características deve reunir um profissional de educação para o atendimento a alunos com o Transtorno do Espectro Autista para favorecer sua inclusão, nos direcionam para uma pesquisa do tipo descritiva, com enfoque qualitativo e não experimental, considerando que é um estudo de caso único e, com seres humanos.

Nesse sentido, esta investigação tem como contexto a Escola de Educação Básica Santa Mônica, situada na cidade de Arapiraca, no Estado de Alagoas, local este que focalizaremos a visão

da referida escola, bem como a prática pedagógica dos profissionais que ali atuam para a concretização da inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, contextualizando assim as práticas escolares da escola pesquisada com o que dizem as legislações e os pesquisadores desta temática.

Vale salientar que o desenho metodológico para uma investigação tem um grau de suma importância, pois será ele que sintetizará de forma prática os passos que esta pesquisa seguirá. De acordo com os autores Gonzáles, Fernández & Camargo (2014, p. 43), este desenho metodológico explicará “o tipo de investigação que se pretende realizar, e pela hipótese que se deseja verificar durante o processo”. Nesse desenho/esquema, será possível que ele visualize as ideias de um texto a partir de um desenho e/ou esquema, facilitando então a compreensão e identificando as ideias básicas deste texto.

Perovano (2016, p. 150) coloca que “[...] o desenho da pesquisa parte dos objetivos de investigação científica, ou seja, da ideia da pesquisa. A elaboração do desenho da pesquisa tem por finalidade a operacionalização de todas as variáveis previstas na pesquisa com base nos objetivos”. Complementando Ander-Egg (1992, p. 57 *apud* Campoy, 2018, p. 34) afirma que a investigação científica é “*un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad*”. Sendo assim, será o papel do pesquisador descobrir, interpretar, relacionar e comparar sua pesquisa com o que já foi pesquisado, e a partir disto, construir novos conhecimentos para sua descendência.

Para finalizarmos o desenho geral desta pesquisa, nos reportaremos à Severino (2017, p. 128) que conceitua o método científico:

[...] é o elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos.

A partir deste autor, podemos declarar que é através do uso dos métodos científicos que uma pesquisa científica se diferencia do senso comum, pois, é através de técnicas comprovadas, lógicas e métodos organizados que é permitida uma aproximação com a realidade.

Sendo assim, esta investigação analisa a inclusão escolar de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista – TEA em uma sala de aula regular, na Escola Santa de Educação Básica Santa Mônica, escola privada, localizada na cidade de Arapiraca, no Estado de Alagoas, utilizando-se para a coleta destes dados de técnicas de observações, entrevistas, questionários, análise de documentos oficiais da escola e tarefas do aluno diagnosticado com o TEA, o Davi.

5.3. Cronograma da Investigação

Mais do que uma formalidade, um cronograma de investigação é a discriminação de etapas de uma investigação com seus respectivos prazos, ajudando o pesquisador a disciplinar-se, quanto ao limite de tempo que este destinará para cada etapa de sua pesquisa. Nele está apresentada uma disposição gráfica do tempo destinado à realização de uma investigação à luz das atividades que foram propostas, bem como, as principais etapas

que apoiarão o pesquisador para a construção de sua investigação.

Nesse sentido, apresentamos o cronograma composto pelas partes principais da sequência de ações desta pesquisa, estabelecendo um período aproximado para a realização de cada etapa e da pesquisa como um todo:

TABELA Nº 3: Cronograma com sequência de ações da Pesquisa

FASE	ETAPA	TRIMESTRES														
		2016				2017				2018				2019		2020
		JAN FEV MAR	ABR MAI JUN	JUL AGO SET	OUT NOV DEZ	JAN FEV MAR	ABR MAI JUN	JUL AGO SET	OUT NOV DEZ	JAN FEV MAR	ABR MAI JUN	JUL AGO SET	OUT NOV DEZ	JAN FEV MAR	ABR MAI JUN	JAN
1ª	1															
	2															
	3															
	4															
	5															
2ª	6															
	7															
	8															
3ª	9															
	10															
	11															
	12															
	13															
	14															

LEGENDA:

- | | |
|--|---|
| 1) Revisão da Literatura | 8) Tratamento das informações |
| 2) Desenho da Pesquisa | 9) Análise dos Resultados |
| 3) Construção Inicial dos Instrumentos de Coleta dos Dados | 10) Discussão e Elaboração dos Resultados |
| 4) Validação dos Instrumentos | 11) Redação Preliminar da Dissertação |
| 5) Construção Final dos Instrumentos de Coleta dos Dados | 12) Redação Final da Dissertação |
| 6) Aplicação dos Instrumentos | 13) Elaboração das Propostas de Melhoria |
| 7) Coleta dos Dados | 14) Defesa da Dissertação |

Conforme dito em capítulos anteriores, sabe-se que esta pesquisa foi realizada durante três (3) anos na Escola de Educação Básica Santa Mônica. Ela também está dividida em três (03) fases e subdividida em quatorze (14) etapas, que vão desde a Revisão da Literatura até a apresentação dos resultados, conclusões e possível período que esta investigação será defendida publicamente, lembrando que é uma estimativa que ainda poderá sofrer alteração.

5.4. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa

A República Federativa do Brasil é o maior país da América do Sul e da América Latina, tem como capital a cidade de Brasília. Segundo o IBGE (2018), possui uma área territorial de 8.510.820,623 km², incluindo 157.630 km² de água. Ocupando, portanto, a 5ª colocação no *ranking* mundial em extensão territorial. O Brasil está dividido em 5 (cinco) regiões, sendo: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul, formado pela união de 26 estados e 1 Distrito Federal, distribuídos em 5.570 municípios.

É uma das nações mais multiculturais e com diversidade étnica, sendo esta formada por amarelos, brancos, índios, negros e pardos. Sua população estima-se em 208.494.900 habitantes.

Tem como língua oficial: a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a Língua Portuguesa, no entanto, seu idioma predominante é a Língua Portuguesa.

No que diz respeito à economia mundial, o Brasil ocupa a sétima posição. É importante observar que o Brasil possui a maior economia da América Latina, sendo a segunda da América – atrás apenas dos Estados Unidos. Estima-se que a economia brasileira irá se tornar uma das cinco maiores do mundo nas próximas décadas.

O referido país é um dos principais celeiros do planeta, sendo o maior produtor de café dos últimos 150 anos. Segundo o Banco Mundial, está classificado como uma economia de renda média-alta.

Após sucessivas trocas monetárias, no dia 1 de julho de 1994, sob o mandato do presidente Itamar Franco, a República Federativa do Brasil adotou sua moeda oficial, que é o Real (R\$), no dia 1 de julho de 1994, que, constituiu até os dias atuais uma moeda estável para o país. O Real serve como um instrumento de pagamento em transações comerciais e também como proteção financeira, sendo a 16^a moeda mais negociada no mundo, é a segunda mais negociada na América Latina e a quarta mais negociada nas Américas.

FIGURA Nº 12: Localização Geográfica do Brasil



Fonte: IBGE, 2016.

Em se tratando de sistema de governo, a República Federativa do Brasil adota o regime Presidencialista, tendo como o chefe o presidente, escolhido por meio do voto direto a cada 4 anos.

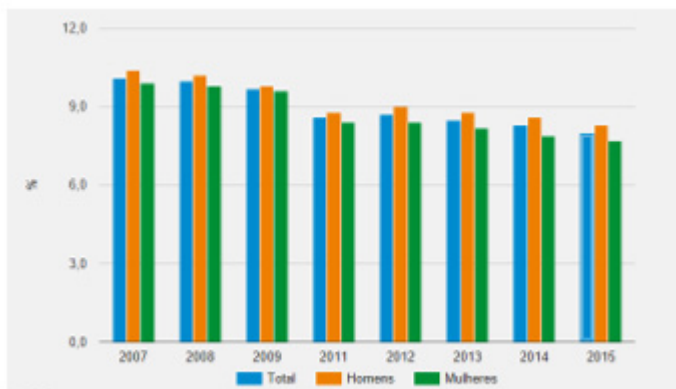
Em se tratando do ecossistema brasileiro, esta nação também abriga uma diversidade de animais selvagens, como o tamanduá-bandeira, a onça-pintada, o peixe-boi, o boto-rosa e a arara-azul. Além de se destacar por seus recursos naturais, possuindo vários arquipélagos formando a parte do território nacional brasileiro, em que se destaca o Arquipélago de Fernando de Noronha, que é composto por 21 (vinte e uma) ilhas, estando situado no estado de Pernambuco, com uma área territorial total de 26 km². Salienta-se que segundo o IBGE (2018) destas 21 (vinte e uma) ilhas apenas uma é habitada, a ilha de Fernando de Noronha com população no último Censo (2010) de 2.630 pessoas

e com população estimada em 2018 de 3.021 pessoas, sendo um dos lugares mais paradisíacos do mundo.

Devido à localização geográfica, a grande extensão costeira, o relevo e a dinâmica das massas de ar sobre o território brasileiro, o Brasil apresenta uma variedade climática, porém, o clima que se predomina é o tropical, que abrange os estados das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sudeste. Tem como características gerais, temperaturas elevadas em boa parte do ano, com duas estações bem definidas: uma seca (durante os meses de maio a setembro) e outra chuvosa (durante os meses de outubro a abril). Salienta-se que a temperatura média anual varia entre 18° C e 28° C.

Já no que diz respeito aos dados educacionais, de acordo com pesquisas realizadas no último Censo pelo IBGE no ano de 2010, afirmaram que no Brasil no que diz respeito a sua população composta por pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução e/ou com ensino fundamental incompleto era de 81.386.577 pessoas. No entanto, quando partimos para a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, que investiga anualmente dados sobre analfabetismo e escolarização no Brasil, divulgou no ano de 2016, que durante os anos de 2007 a 2015, esse movimento de alfabetização vem apresentando uma evolução, conforme figura a seguir:

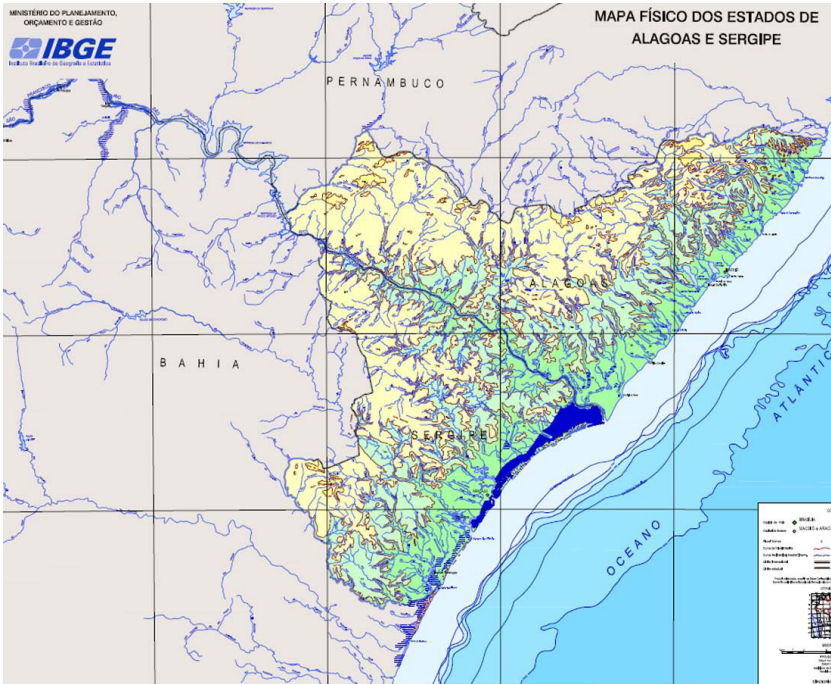
FIGURA Nº 13: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo no Brasil – de 2007 a 2015



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

Diante disso, podemos perceber que no ano de 2007, a taxa de analfabetismo no Brasil chegou a 10,1% de sua população, porém, a cada ano esse quadro manteve uma tendência de declínio das taxas de analfabetismo e de crescimento na taxa de escolaridade, o que resultou no ano de 2015 uma queda para 8%, ou seja, 2,1% a menos de analfabetos no Brasil no decorrer de 8 anos, ou seja, o nível de instrução nacional brasileiro cresceu de 2007 para 2014. Apesar de esse avanço no âmbito educacional, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, realizado no ano de 2015, afirma que o Brasil, continua ocupando uma das últimas colocações no ranking mundial quanto à qualidade de educação ofertada.

FIGURA Nº 14: Localização Geográfica dos Estados de Alagoas e Sergipe



Fonte: IBGE, 2016.

A história do Estado de Alagoas foi anterior ao descobrimento do Brasil pelos portugueses, pois, no referido estado antes da descoberta do Brasil, já era povoado pelos índios caetés. Alagoas só conseguiu estabelecer a sua autonomia no ano de 1817 quando se desmembrou da Capitania de Pernambuco pelo Decreto de 16 de setembro de 1817, devido a Revolução Pernambucana daquele ano. Em 9 de dezembro de 1839, a capital da Província foi transferida da Cidade de Marechal Deodoro para

Maceió, devido Maceió apresentar grande desenvolvimento econômico.

O Estado de Alagoas é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Situa-se no leste da região Nordeste, se limitando geograficamente com os Estados de Pernambuco, Sergipe, Bahia e o Oceano Atlântico. Possui uma área de 27.843,295 km² (IBGE, 2018), sendo o segundo menor estado do Brasil em se tratando de área territorial. O estado abriga 102 municípios, destes, os mais populosos são: Maceió (a Capital), Arapiraca, Rio Largo e Palmeira dos Índios, com populações respectivas de 1.012.382, 230.417, 74.838 e 73.096.

Segundo dados coletados no último censo (IBGE, 2010) o número de habitantes foi de 3.120.494 pessoas. Já no ano de 2018, a estimativa de sua população foi de 3.322.820 pessoas.

A maior parte do território de Alagoas, ou seja, 86% do seu território está abaixo de 300 metros de altitude, resultando com que a forma de relevo mais predominante seja a planície, principalmente pelo estado ser pequeno e bem litorâneo. Apesar de a maior parte de seu território ser planície, o território alagoano também dispõe de colinas e morros, se destacando como a parte mais alta, o Planalto da Borborema.

No que diz respeito à parte litorânea, o Estado de Alagoas possui uma extensão de 230 km, conhecido também pelo seu litoral rico em beleza, se destacando com suas praias de areias brancas e densos coqueirais. Além disso, o seu atrativo mais famoso é o volumoso número de piscinas naturais, com águas calmas, cristalinas e repletas de cardumes coloridos.

O clima do estado de Alagoas se divide entre o interior e a costa. No interior o clima predominante é o semiárido, no entanto, na costa, o clima predominante é o tropical. Sua vegetação é composta por mangues litorâneos, floresta tropical, e caatinga (semiárido).

Alagoas tem 119 hab./km², é um estado bastante povoado, com diversas etnias, pois, segundo um estudo genético realizado em 2013, a composição genética da população de Alagoas é 54,7% europeia, 26,6% africana e 18,7% ameríndia.

Diversos são os setores econômicos que se destacam no estado, como: a agricultura, principalmente com a produção de côco e cana-de-açúcar. Já no setor secundário as atividades que se destacam são o petróleo, a produção de Sal-gema e a extração de gás-natural. E no setor terciário com o turismo, devido a beleza litorânea, sendo Maceió a terceira capital mais procurada do Brasil.

No que diz respeito aos principais problemas ambientais, o Estado enfrenta grandes desafios, como a poluição do ar na capital (Maceió), erosão do solo, poluição de rios e córregos.

Em se tratando de índice de desenvolvimento humano (IDH), Alagoas possui um dos menores, ou seja, no *ranking* nacional ocupa a 27^o colocação com o IDH de 0,631.

No que diz respeito ao índice de alfabetização do país, pesquisas divulgadas no ano de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), apontam que Alagoas é o Estado com maior taxa de analfabetismo no País. Em média, 474 mil alagoanos não sabiam ler e escrever em Alagoas no ano de 2017, ou seja, 18,2% de sua população são analfabetos, resultando assim em um Estado com a maior taxa de analfabetismo no país. Agregado a isso, o estado ainda possui o maior índice de evasão escolar.

FIGURA Nº 15: Localização Geográfica da Cidade de Arapiraca



Fonte: IBGE, 2014.

5.4.1. Caracterização do município de Arapiraca e do serviço de Educação Especial

A cidade de Arapiraca está localizada no agreste alagoano. É a principal cidade do interior do estado. Povoada na primeira metade do século XIX e foi elevada à categoria de município em 30 de outubro de 1924, por Manoel André Correia dos Santos. Tem como padroeira Nossa Senhora do Bom Conselho, cuja comemoração é realizada no dia 02 de fevereiro.

De acordo com o *site* da Prefeitura de Arapiraca, o nome da referida cidade tem sua origem de uma árvore da família das leguminosas Mimosáceas – Piptadênia (*Piteodolobim*). Segundo uma tradição popular, a palavra Arapiraca tem origens indíge-

nas e significa “ramo que o periquito visita”. Ficou conhecida, nos anos 70, como a “Capital brasileira do Fumo”, pois, durante a referida década, era uma das maiores cidades produtoras de tabaco do país.

De acordo com estimativas de 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era de 230.417 habitantes, com uma área de 367,5 km², localizada no centro geográfico do estado, situa-se a 265 metros de altitude, com um clima que é considerado um dos mais saudáveis do estado.

O Produto Interno Bruto – PIB de Arapiraca é o maior de sua microrregião, sendo seguido pelo PIB de Marechal Deodoro, São Miguel dos Campos e Coruripe. Arapiraca se destaca também como um importante centro comercial da região do agreste.

No que diz respeito à Educação, segundo estimativa do IBGE (2018) Arapiraca possui 151 escolas, sendo 116 estabelecimentos de ensino fundamental e 35 estabelecimentos de ensino médio. É referência nacional desde o ano de 2007, tendo esta implantada, como modelo as 10 escolas públicas de tempo integral que atendem mais de oito mil alunos do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental distribuídas na zona urbana e na zona rural do município, despertando, assim a atenção de gestores públicos e educadores de várias partes do Brasil.

No que tange à Educação Especial, Arapiraca é referência nacional, além de ofertar vagas no ensino regular para pessoas com deficiência, se destaca também pelos serviços públicos ofertados, dentre eles:

a) A Associação Pestalozzi de Arapiraca

É considerada a primeira entidade filantrópica de atendimento a crianças e adolescentes com deficiência física e intelectual de Arapiraca, tendo como prioridade servir com excelência e humanização na prevenção e reabilitação da pessoa com defi-

ciência física e intelectual, melhorando, assim sua qualidade de vida nos aspectos biopsicossocial. Tendo como Missão: “Promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência física – neurológica e intelectual, através de atendimento em saúde e educação, na região do agreste e sertão do Estado de Alagoas”.

Foi fundada em 11 de setembro de 1996 e iniciaram seus trabalhos em 21 de julho de 1997, localizada à Rua Minervina Francisca da Conceição, Itapoã, oferecendo atendimento clínico a 65 (sessenta e cinco) crianças e adolescentes com deficiência nas áreas de Fisioterapia e Psicologia.

No ano de 2003, após ter sido credenciada pelo Sistema Único de Saúde – SUS foi instituído o Serviço de Atendimento Multiprofissional com ênfase nas áreas de: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Psicologia e Terapia Ocupacional atendendo assim toda a demanda do município de Arapiraca e Regiões do Agreste e Sertão Alagoano.

Atualmente, com a nomenclatura de Centro de Atendimento Educacional Especializado da Pestalozzi – CAEEP atende nos períodos matutino e vespertino.

b) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE

De acordo com o *site* da Prefeitura de Arapiraca, a APAE conta com uma das 2.500 unidades instaladas no Brasil, a unidade de Arapiraca da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada em 19 de dezembro 2012, fica localizada à Rua Domingos Correia, no Bairro Ouro Preto. É uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, prestando serviços a aproximadamente 500 (quinhentas) pessoas sendo atendidos, com idade entre 0 a 106 anos, com todos os tipos de deficiência: física, intelectual e múltiplas.

A APAE tem como objetivo o atendimento socioassistencial executando ações nas áreas pedagógicas e de saúde. Um centro de reabilitação física e intelectual com atendimento nas áreas de:

- * Psicopedagogia;
- * Serviço Social;
- * Psicologia;
- * Fisioterapia;
- * Fonoaudiologia;
- * Terapia Ocupacional;
- * Estimulação precoce;
- * Ortopedia;
- * Neurologia infantil e adulto;
- * Enfermagem e;
- * Clínica geral.

c) Associação dos Deficientes Físicos e Mentais de Arapiraca (ADEFIMA)

Em 9 de junho de 2016 foi inaugurada a ADEFIMA que fica localizada no Bairro Jardim Tropical.

É um centro de equoterapia (é um tipo de terapia com cavalos, nesse método de trabalho é associado a relação da pessoa com o animal. É muito utilizada para o tratamento de pessoas com necessidades especiais), com capacidade para atender a 300 (trezentas) pessoas, contando com o apoio de uma equipe multidisciplinar e profissionais especializados para a recuperação de crianças e adolescentes com problemas de locomoção e que necessitam de cuidados especiais.

d) Centro de Reabilitação e Reintegração de Crianças com Autismo – Espaço TRATE

Em maio de 2011 foi inaugurado em Arapiraca o primeiro Espaço Público para Autistas do Brasil, o Espaço TRATE o único

espaço público para tratamento de Autismo pelo SUS (Sistema Único de Saúde). Fica localizado à Rua Abraão de Oliveira, no Bairro Cavaco.

É um espaço de atendimento humanizado que acolhe o autista e insere sua família no processo de reabilitação. Assiste a 64 famílias e possui uma lista de espera com 14 cadastros. Atua com uma equipe multidisciplinar que atende as especificidades do transtorno. E é composto por uma equipe multidisciplinar das seguintes áreas:

- * Psicologia;
- * Neuropsicologia;
- * Fonoaudiologia;
- * Terapia Ocupacional;
- * Fisioterapia;
- * Assistência Social e;
- * Psicopedagogia.

5.4.2. Delimitação da Pesquisa

A pesquisa será realizada na República Federativa do Brasil, em que se retirará uma amostra de um universo total de 2.463 estabelecimentos de Ensino Fundamental, distribuídos no Estado de Alagoas, segundo dados do último censo (IBGE, 2010). Em uma população de 112 estabelecimentos de Ensino Fundamental, localizados na Cidade de Arapiraca. Amostra esta que será a Escola de Educação Básica Santa Mônica, uma instituição de Educação Básica privada, situada na periferia de Arapiraca.

A técnica utilizada foi a técnica não probabilística com seleção intencional, tendo em vista que a mesma está situada às proximidades da residência da pesquisadora e, foi-nos permitido o acesso e por considerar que o contexto da mesma oferece uma aproximação ao problema e sua generalização, garantindo assim uma relevância da pesquisa, pois, na referida escola há

alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos nas salas de aula regular.

FIGURA Nº 16: Localização Geográfica da Escola de Educação Básica Santa Mônica



Fonte: Google, 2019.

5.4.3. Descrição da Escola participante da Pesquisa

A Escola de Educação Básica Santa Mônica foi fundada em 1993, a origem de seu nome foi em homenagem a uma Santa, que a gestora tinha devoção.

FIGURA Nº 17: Escola de Educação Básica Santa Mônica



A inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista em salas de aula regular, vista como direito preceituado por diversas legislações, não apenas internacionais, mas, também, por leis nacionais como podemos citar a própria Constituição da República Federativa do Brasil, é uma obrigação, sendo esta o meio que dará as condições para o desenvolvimento de pessoas que apresentam alguma necessidade atípica, no nosso caso, a inclusão de alunos com o TEA na rede regular de ensino, sendo portanto, o objeto de estudo desta pesquisa, que será realizada na Escola de Educação Básica Santa Mônica, localizada em Arapiraca, Alagoas, na região nordeste do Brasil.

Até o ano de 2012 eram apenas ofertados Educação Infantil e Ensino Fundamental. Após solicitação feita pela própria comunidade escolar, a partir de 2013 a escola começa a ofertar o Ensino Médio. Abaixo, segue quantitativo de turmas distribuídas em turnos de funcionamento:

TABELA Nº 4: Quantitativo de turmas distribuídas em turnos de funcionamento

	Educação Infantil	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)	Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)	Ensino Médio
Matutino	3	3	4	3
Vespertino	3	5	-	-

Fonte: PPP da escola campo de pesquisa, 2017.

A instituição que serviu de campo desta pesquisa é uma escola de médio porte, situada em um bairro de classe média na periferia da cidade de Arapiraca. O horário de funcionamento da mesma é diurno. Em 2018 havia 382 alunos matriculados, sendo 202 alunos no turno Matutino (7h20min às 12h40min) e 180 no turno Vespertino (13h15min às 17h15min), em sua grande maioria, seus alunos são oriundos do próprio bairro e de bairros próximos.

Na referida instituição há 21 turmas, sendo 13 no turno matutino e 8 no turno vespertino.

O quadro de funcionários está distribuído da seguinte forma:

- 1 Diretora;
- 1 Coordenadora Pedagógica;
- Secretária Escolar;
- 1 Auxiliar Administrativo;
- 2 Auxiliares de Serviços Diversos;
- 33 Professores.

Na tabela a seguir, será demonstrada a estrutura física da escola. A mesma está estruturada em dois pisos. Possui acessibilidade para as pessoas com deficiência física, contendo rampa de acesso ao segundo pavimento.

TABELA Nº 5: Infraestrutura da Escola campo da pesquisa

PRIMEIRO PAVIMENTO (TÉRREO)	
Direção	1
Secretaria Geral	1
Coordenação e Biblioteca	1
Sala para professores com 2 banheiros	1
Cantina	1
Almoxarifado	1
Área de Serviço	1
Salas de aulas	7
Banheiro Masculino	1
Banheiro Feminino	1
Banheiro Infantil	2
Sala de Dança	1
Pátio Coberto	1
Espaço infantil descoberto	1
SEGUNDO PAVIMENTO	
Salas de Aulas	7
Sala de Vídeo	1
Banheiro Masculino	1
Banheiro Feminino	1

Fonte: PPP da escola campo de pesquisa, 2017.

Como se pode ver, é uma instituição de médio porte. Tem como Visão “Ser reconhecida pela sociedade como instituição que se dedica a formação do indivíduo, comprometida com a responsabilidade socioambiental, em busca contínua da excelência acadêmica e de gestão”.

A Escola de Educação Básica Santa Mônica tem como Missão:

Organizar as condições do meio ambiente para que o aluno aprenda comportamentos que o co-

loquem em interação com a ciência, a arte e os valores. Entendendo que “colocar em interação é diferente de colocar em contato”. Estimular o raciocínio crítico, questionador que leva à pesquisa e à tomada de atitude.

Fazer com que os docentes e discentes sejam capazes de se autoavaliar, se autocorriger e de uma autorreflexão. Trabalhar o “erro” como um forte aliado na construção do conhecimento e da personalidade, não como um tropeço, mas como um instrumento e um trampolim na rota da aprendizagem. (PPP da escola pesquisada, p. 4, 2017)

Possui ainda como Valores e Princípios, conforme seu PPP explicita (p. 5, 2017): “[...] No processo de decisão: busca de consenso, de justiça, de verdade, de igualdade de oportunidades para todos; [...] E, em todas as circunstâncias, agir com amor, que é o vínculo da perfeição”.

Sendo assim, diante dos conceitos contidos no PPP da escola campo desta pesquisa, o campo desta pesquisa se apresenta como um local favorável para nossa investigação, tendo em vista que ele busca a “igualdade de oportunidades para todos,” o que também ratifica um de nossos objetivos específicos, que é analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino, para que assim, as crianças atípicas possam ter as mesmas oportunidades das típicas.

5.5. Participantes da Pesquisa

Como dito anteriormente, a coleta de dados, ocorrerá na Escola de Educação Básica Santa Mônica, uma escola regular, localizada na cidade de Arapiraca – Alagoas, Brasil. Instituição

esta, mantida por verbas privadas e que possui alguns alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Em um cenário composto por 112 estabelecimentos de Ensino Fundamental, distribuídos na cidade de Arapiraca, a Escola de Educação Básica, foi escolhida por cinco razões:

1) Devido a mesma possuir alunos diagnosticados com o TEA;

2) Não possuir a figura de um profissional para o Atendimento Educacional Especializado, o AEE;

3) Por estar situada às proximidades da residência da pesquisadora;

4) Por ter a autorização da gestão para o acesso à escola para a efetivação desta pesquisa e;

5) Por considerar que o contexto da mesma oferece uma aproximação ao problema e sua generalização, garantindo assim, a relevância desta pesquisa.

Como o objetivo da pesquisa era diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista e a gestão da escola tinha conhecimento que a pesquisadora estava à procura de um espaço para a pesquisa, então, foi oferecida essa escola, pois, tanto a pesquisadora quanto a gestão da referida escola entendiam que poderiam contribuir de alguma forma para o desenvolvimento da criança diagnosticada com o TEA, tendo em vista que a referida criança apresentava um quadro deficitário de aprendizagem e socialização, não havia a figura do profissional para o Atendimento Educacional Especializado, bem como os profissionais que ali atuavam demonstravam dificuldades para essa estimulação, tornou-se então, um local de grande relevância para a pesquisa.

A sala de aula pesquisada continha 28 alunos, sendo 17 meninas e 11 meninos dentre eles, o aluno autista, objeto da pesquisa.

Salientamos ainda que na referida escola não se tinha nenhum espaço dedicado para a estimulação de alunos com o TEA, nem tampouco dados contidos em seu Projeto Político Pedagógico que se destinasse para esse público.

Sendo assim, esta pesquisa é do Tipo Descritiva, com Enfoque Qualitativo. Seus sujeitos foram escolhidos por estarem diretamente ligados à fazerem a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista, bem como, na influência desta inclusão.

5.6. Fontes de informação da Pesquisa

O sujeito envolvido, nesta pesquisa, foi 1 (uma) criança diagnosticada, previamente, com o TEA, o Davi, nome fictício que decidimos chamar, no intuito de preservação e sigilo de sua identidade. Distribuímos os participantes envolvidos em duas fontes: primária e secundária, conforme detalharemos no subitem a seguir.

5.6.1. Fonte Primária: Davi e sua mãe

Partimos do pressuposto que uma fonte primária é um relato em primeira mão das informações sobre um determinado assunto, sendo abordada pela experiência do autor, estando próximas ao objeto de estudo. Neste caso, consideramos como fonte primária o discente Davi, aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista, inserido na rede regular de ensino, na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

Como a comunicação com o Davi apresenta um tanto deficitária, sendo esta característica própria do referido transtor-

no, foi que consideramos também como fonte primária sua mãe, tendo em vista que a mesma é a pessoa mais respaldada para colaborar com assuntos relacionados a Davi.

5.6.1.1. Seleção e descrição da 1ª Fonte Primária: o aluno Davi

No ano letivo de 2016, a Escola de Educação Básica Santa Mônica possuía 390 (trezentos e setenta) alunos matriculados, 370 alunos matriculados em 2017 e em 2018 possuíam 382 alunos matriculados estando distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.

O aluno selecionado para esta pesquisa foi o Davi. Aluno que foi diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA aos 2 anos de idade e, no momento do início da pesquisa ele estava com 8 anos, atualmente, ele tem 11 anos. Ressaltamos que o caso dele era o caso mais desafiador da escola à época, pois, não se tinha nenhum olhar anterior ao da pesquisa direcionado a ele, no intuito de estimular as habilidades dele, considerando suas fragilidades no que tangia às particularidades que uma pessoa com o TEA apresenta.

Em 2016, foi iniciada essa pesquisa, ano este em que o aluno foi matriculado na Escola de Educação Básica Santa Mônica, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino.

Davi é uma criança magra, alta, o tom de sua pele é clara. Não se percebia cuidados com a higiene (pelo menos 70% dos seus dentes estavam com cáries, unhas sempre grandes e sujas e, ouvidos sujos). É uma criança, extremamente, calma, calada, porém adorava brincar, sempre com os meninos.

No início sentava-se na primeira cadeira ao lado de outra criança especial. Criança esta que a todo o momento o beliscava, deixando-o, assim extremamente impaciente. A professora Ma-

ria justificava os dois ficarem sempre próximos, pois para ela era bem mais fácil “cuidar” dos dois um próximo ao outro, mesmo isto custando desconforto ao Davi.

Quando iniciamos a pesquisa, pedimos permissão à professora para ficar com Davi no fundo da turma. Quando convidamos Davi para mudar de local, ele vibrou, pois, ele entendia que estava se distanciando da outra criança que o maltratava. Apesar de gostar da ideia de sair de perto da outra criança, de início Davi não gostava muito da presença da pesquisadora. Diversas vezes Davi pegou seu lápis olhando, diretamente, para os olhos dela afirmando “vou furar seus olhos”. Mesmo com certo receio que ele fizesse, ela sempre olhava para ele de modo firme e o questionava “Por que você vai fazer isso comigo?” Ele, imediatamente, guardava e passava a mão no rosto dela demonstrando carinho, mesmo timidamente.

No ano de 2016, Davi não tinha nenhum material didático levava apenas o lanche. A partir de 2017 ele tinha apenas caderno. Sendo assim, decidimos comprar para ele lápis, borracha, lápis de cores e outros, no intuito de inserirmos e incluirmos com os demais alunos. Percebemos que ele tinha vontade de participar das aulas, porém, não tinha nenhum material e sentia-se envergonhado para pedir emprestado às outras crianças de sua turma. A professora Maria muitas vezes pegava as tarefas impressas da turma do 1º ano e entregava para ele, porém, ele sempre perdia, pois eram em folhas soltas. No ano de 2018, sua mãe comprou o livro didático, alguns materiais.

Até 2017, Davi tomava medicamento, no entanto, em alguns momentos demonstrava extremamente irritado com o barulho, colocava seus dedos dentro dos ouvidos e mexia-se muito em sua cadeira. Em alguns momentos, Davi pedia à professora para sair da sala, pois, falava que não estava aguentando que seus ouvidos doíam muito.

Com o passar dos anos, principalmente em 2018, percebia-se que o som o irritava com menos intensidade. A professora Monique e os colegas de sala começaram a compreender (através de um projeto sobre Autismo que a própria professora foi a mentora) que o barulho era inconveniente e o maltratava, aos poucos a sala foi-se moldando e diminuíram o barulho, consideravelmente, sempre que a turma aumentava o barulho, Davi logo gritava: “Calem a boca” e, então, amenizavam o tumulto.

Diante disso percebe-se a necessidade de considerar as contribuições que Davi poderá dá para este trabalho, pois, mesmo sendo uma criança com o TEA, que apresenta algumas limitações na comunicação, ninguém poderia falar melhor do que ele próprio de sua visão sobre a inclusão escolar dele na sala de aula regular de ensino na Escola Santa Mônica.

5.6.1.2. Seleção e descrição da 2ª Fonte Primária: a mãe do Davi – Ana Maria

Entendemos que os pais são peças fundamentais para a inclusão escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Conforme, afirma Whitman (2015):

Os pais têm condições de ajudar seus filhos com autismo de uma forma que ninguém mais pode, em razão do seu vasto conhecimento sobre as capacidades e limitações das crianças, de sua capacidade para interpretar os significados e razões para as ações dessas crianças e do seu compromisso em ajudá-las. Embora terapeutas e professores possam prestar uma assistência fundamental para ajudar as crianças autistas, o seu impacto é limitado, devido à brevidade e natureza intermitente do seu contato com elas e, às vezes, pela falta de conhecimento sobre autismo

e entendimento sobre o trabalho com esta população. Por todas essas razões, os pais veem-se, com frequência, no papel de professor e terapeuta principal. (Whitman, 2015, p. 270-271).

Percebendo que os pais são figuras essenciais que contribuirão para o desenvolvimento de seus filhos, sendo estes com ou sem necessidade educativas especiais foi que buscamos entrevistar a mãe do Davi. Justificamos a entrevista apenas com a mãe por saber que a mesma encontra-se separada do pai do Davi, bem como não nos possibilitou um contato com o pai deste. Apesar disto, entendemos que esta poderá contribuir também de forma ímpar para esta pesquisa, pois ela é a pessoa que está no dia-a-dia com o Davi.

A mãe do Davi, Ana Maria, tem 39 anos, possui formação em Letras e é especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Trabalha como professora da rede municipal há mais de 10 anos, com carga horária de 40 horas semanais. Além do Davi, ela tem outra filha com 6 anos.

Diante deste contexto, a mãe do Davi passa a ser peça fundamental para esta pesquisa, pois poderá contribuir não apenas por ser a mãe dele, a pessoa que está no dia-a-dia com ele, mas também, por ter experiência com a Educação Especial, podendo proporcionar um diálogo dela diretamente com a escola, colaborando então diretamente no desenvolvimento do Davi.

5.6.2. Fontes Secundárias:

As 3 (três) professoras regentes da sala de aula que a referida criança frequentou nos anos de 2016, 2017 e 2018, os 27 (vinte e sete) alunos que estudaram com Davi durante o ano de 2018 e a Análise Documental no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola de Educação Básica Santa Mônica

Partimos do pressuposto que as fontes secundárias não possuem informações de primeira-mão, mas sim, vem de pesquisas ou estudos das fontes primárias. Elas tiram conclusões baseando-se em uma ou mais fontes primárias.

Como a comunicação com o Davi se apresenta um pouco deficitária e para obtermos mais informações, consideramos como fontes secundárias: as 3 (três) professoras regentes da sala de aula que a referida criança frequentou nos anos de 2016, 2017 e 2018, os alunos que estudaram com Davi durante o ano de 2018 e o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola de Educação Básica Santa Mônica.

Na referida escola há um universo de 33 (trinta e três) professores, no entanto, teremos uma amostra de 3 (três), pois, o critério de seleção da pesquisa foi acompanhar apenas os professores que ministravam aula ao Davi, durante os anos de 2016, 2017 e 2018, pois entendemos que os referidos professores impactavam, diretamente, no desenvolvimento da aprendizagem do Davi, o aluno diagnosticado, previamente, com grau baixo de TEA, ou seja, o caso que mais precisava ser assistido naquela escola no momento do início desta pesquisa.

5.6.2.1. As três (3) Professoras

Partindo do pressuposto que ser professor é compartilhar conhecimento, é decidir dedicar seus passos aos outros, nesse caso, aos seus alunos. É aquele profissional que propaga a informação, ensina o outro a crescer, será ele quem mostrará os caminhos, criando vínculos inclusive afetivos. E para isso, ele forma parceria, aprendem e crescem juntos.

Tem como principal missão a condução de alunos, em um processo respeitoso e compreensivo, respeitando o tempo de cada um, bem como, compreendendo que o desenvolvimento

humano é constante e contínuo e que, cada aluno terá um ritmo próprio de aprendizagem.

O docente é o condutor do aprendizado, fomos à busca de entrevistar as três (03) professoras que acompanharam Davi ao longo destes três anos destinados para esta pesquisa. Abaixo sintetizaremos os dados gerais de cada uma dessas docentes.

A Professora do 3º ano, Professora Maria, tem 43 anos, com experiência em docência no Ensino Fundamental desde 2009, concluiu o curso superior em Pedagogia no ano de 2009, até o momento da pesquisa, a mesma não possuía especialização; em 2016 era a professora responsável do 3º ano do Ensino Fundamental.

A Professora do 4º ano, Professora Luiza, tem 47 anos, com experiência em docência no Ensino Fundamental desde 1998, ou seja, há 20 anos e concluiu o curso superior em Pedagogia no ano de 2008, até o momento da pesquisa, a mesma não possuía especialização; em 2017 era a professora responsável pelo 4º ano do Ensino Fundamental.

A Professora do 5º ano, Professora Monique, tem 37 anos, com experiência em docência no Ensino Fundamental desde 2009, concluiu o curso superior em Pedagogia no ano de 2009, até o momento da pesquisa, a mesma não possuía especialização; em 2018 era a professora responsável pelo 5º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, evidenciamos a importância em entrevistar as três professoras, pois foram elas as responsáveis diretamente ligadas à inclusão do aluno Davi, discente este que foi diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista, e foi inserido em sala de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica. Daí a relevância em buscar informações através de entrevistas à cerca das visões das referidas professoras, para que então pudés-

semos demonstrar se houve colaboração delas no processo de inclusão escolar e desenvolvimento do discente Davi.

5.6.2.2. Os alunos do 5º ano do ensino fundamental que estudaram com Davi durante o ano de 2018

Quando mediada pelos docentes de forma positiva, as relações interpessoais na escola favorecem para o aprendizado dos alunos, independentemente de possuírem ou não algum tipo de necessidade educativa especial. Essas relações assumem um papel importante na formação integral da criança, podendo ajudar na construção de valores essenciais para a formação integral desses alunos e, possivelmente, desses futuros cidadãos.

Em situações diárias na escola, é possível integrar os alunos de maneira que eles compartilham suas atividades e desenvolva suas ideias, sendo possível ainda a construção de laços afetivos oportunizando-os assim, o prazer de frequentar o espaço escolar.

Sabendo que as relações pessoais se manifestam, positivamente, no aprendizado, fomos em busca de questionar os colegas que estudam com o Davi (Aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA) sobre a visão deles diante da inclusão escolar desse aluno na sala de aula regular, pois, sabemos que eles assumem papel relevante também, para o desenvolvimento daquele aluno.

Sendo assim, foi que decidimos por essa categoria, os 27 (vinte e sete) alunos que estudam com Davi no ano de 2018, com idade entre 9 e 12 anos, sendo: 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, tendo em vista também, que a grande maioria desses alunos já tinham experiências de anos anteriores estudando com o Davi, o que pode respaldá-los de mais propriedades para falar sobre a devida inclusão na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

Para a coleta de dados com essa categoria, direcionamos um questionário composto por 20 questões (abertas e fechadas) para que eles pudessem colocar suas visões no que diz respeito à inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista, inseridos em salas de aula regular, contextualizando assim, um dos objetivos específicos desta pesquisa.

5.6.2.3. Análise Documental no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola de Educação Básica Santa Mônica

Partindo do pressuposto que um Projeto Político Pedagógico – PPP de uma instituição de ensino é uma ferramenta que reflete a proposta educacional da escola de forma escrita, construído coletivamente com a comunidade escolar, discutido e reformulado constantemente, tendo como princípio fundamental, a execução dos objetivos que foram preestabelecidos, ou seja, é um documento oficial da escola.

O aporte legal para a construção do PPP está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, nos artigos 12, 13 e 14, legislação essa que dá autonomia para as instituições para elaborar sua proposta pedagógica, com vistas a seu planejamento e execução.

Nesse sentido, como o PPP é um mecanismo que define as estratégias que a escola será guiada, bem como sua intencionalidade, foi que decidimos fazer uma análise a partir dele para que assim pudéssemos compreender qual é o compromisso que a Escola de Educação Básica Santa Mônica tem com o público de alunos que são acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA e estão inseridos nas salas de ensino regular.

Abaixo, sintetizamos através da tabela o participante – o aluno Davi, bem como as outras fontes que buscamos para a coleta dos dados que foram: Mãe do aluno com o TEA, as três (03) Professoras, os vinte e sete (27) Alunos que estudam com o Davi,

aluno diagnosticado com o TEA e o Projeto Político Pedagógico – PPP.

TABELA Nº 6: Participantes da Pesquisa e outras Fontes de Dados

	Quantidade	Quem são?
Participante da Pesquisa	1	Aluno diagnosticado com o TEA
Outras Fontes de Dados	1	Mãe do aluno com o TEA
	3	Professoras
	27	Os alunos do 5º ano do ensino fundamental que estudaram com Davi durante o ano de 2018.
	1	Análise Documental no Projeto Político Pedagógico – PPP

Nos itens acima mencionados, objetiva-se coletar dados que nos forneçam informações através de entrevistas, direcionadas ao Davi e sua Mãe e as três (03) Professoras que ministravam aulas para o Davi nos anos de 2016, 2017 e 2018. Quanto ao questionário, encaminhamos para os vinte e sete (27) alunos que estudaram o 5º ano no ano de 2018 com o Davi. Já no que diz respeito às observações, estas foram realizadas durante as visitas da pesquisadora na Escola de Educação Básica Santa Mônica, sendo portanto, estas fontes de nossa pesquisa. No que diz respeito à Análise Documental, esta foi realizada a partir das fontes oficiais da Escola de Educação Básica Santa Mônica, ou seja, do Projeto Político Pedagógico – PPP.

A coleta dos dados será realizada nos anos de 2016, 2017 e 2018, período este que julgamos como tempo satisfatório para a realização e concretização desta pesquisa. Salientamos ainda que

os participantes desta pesquisa, como o Aluno Davi, as três (03) Professoras e a grande maioria dos alunos que estudaram com Davi entre os anos de 2016 a 2018 continuam fazendo parte do quadro da Escola de Educação Básica Santa Mônica, sendo então fontes que facilitaram para a efetivação desta pesquisa.

5.7. Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados: sua construção e justificativa da escolha

As técnicas que utilizamos foram: Análises documentais da escola, Observação participante, Gravação e Transcrição das entrevistas.

A justificativa da escolha pelos instrumentos citados acima se deu devido a necessidade de se trabalhar de forma contextualizada, vinculando algumas ferramentas que fossem possíveis utilizar neste trabalho sem que este perdesse seu sentido. Buscamos também escolher instrumentos que pudéssemos evitar todas as possíveis lacunas deixadas por uma pesquisa, não que esta pesquisa seja completa, mas que estes instrumentos foram elementos primordiais para a contribuição do levantamento de informações favoráveis, proveitosas, úteis e válidas para esta pesquisa.

Para a construção dos instrumentos de coleta de dados, fomos à busca de respostas para as questões, diretamente ligadas à formação docente e seus impactos no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, sendo assim, direcionamos cada instrumento para um grupo de pesquisado.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o Davi, sua Mãe e para as 3 (três) Professoras, pois as mesmas acompanharam Davi, desde do início da pesquisa, ou seja, de 2016 a 2018. Os questionários foram aplicados aos alunos que estudaram com ele no ano de 2018, com o objetivo de conhecer

a opinião destes alunos sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o TEA inseridos em salas de aula regular.

A análise documental foi feita na escola, assim como a observação, durante os dias que a pesquisadora permaneceu dentro da sala de aula, ou seja, uma vez por semana, durante 1 hora, desde o ano de 2016.

Desse modo, com a observação participante, acompanhada de gravação, obteremos detalhes do objeto investigado, assim o pesquisador poderá se basear na descrição minuciosa e cuidadosa do que se foi observado, sendo assim, esta observação facilitará a análise e evidenciará com clareza as situações que presenciaram o pesquisador durante a observação.

Em seguida, fizemos uma análise dos documentos norteadores da escola, para que pudéssemos compreender a visão que a escola pesquisada tem no que tange à inclusão escolar.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com:

- a) o aluno diagnosticado com o TEA;
- b) a mãe do referido aluno e;
- c) as 03 (três) professoras que o acompanhou ao longo dos anos de 2016, 2017 e 2018;

Para que pudéssemos analisar as entrevistas semiestruturadas, inicialmente usamos a técnica da audição, gravação² e transcrição, ou seja, ouvimos, gravamos e transcrevemos a gravação em forma de um texto e em seguida, analisamos seus conteúdos em confronto com a literatura disponível acerca do estudo em pauta.

E para concluir a coleta de dados, nos guiamos também pelos questionários aplicados aos 27 (vinte e sete) alunos, no intuito de entender como estas crianças se desenvolveram e qual a percepção delas com o aluno diagnosticado com o TEA. Contemplando-se, assim, os distintos sentidos da inclusão escolar do

² Para a gravação das entrevistas utilizamos um Gravador Digital Philips (*Philips Voice Tracer Digital Recorder*).

aluno estudado, como também, os contextos sociais com os quais estas crianças estão inseridas.

Salientamos ainda que entramos em contato com todos os responsáveis pelos participantes, realizando uma reunião por grupo. Inicialmente, conversamos com a Diretora e a Coordenadora Pedagógica da Escola e, através delas fizemos separadamente uma reunião com a mãe do aluno diagnosticado com o TEA, para que então, fôssemos autorizados a iniciarmos esta pesquisa.

Assim sendo, demonstramos de forma sintética como organizamos a pesquisa, conforme tabela abaixo:

TABELA Nº 7: Síntese da organização da pesquisa

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	FONTE DE DADOS
1. Conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA sobre a educação inclusiva dele na Escola de Educação Básica Santa Mônica.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno com o TEA
2. Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Questionário • Gravação 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe • Alunos • Professoras

3. Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Análise Documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores • Literatura disponível
4. Analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Observação 	<ul style="list-style-type: none"> • Professoras. • Análise nas atividades do aluno.

Justificamos ainda que, a escolha dessas técnicas e instrumentos se deu também por entender que tais instrumentos e técnicas estavam em consonância com os objetivos propostos para a realização desta pesquisa.

Sendo assim, a seguir, detalharemos cada um dos instrumentos utilizados para a realização desta investigação.

5.7.1. Questionário Semiaberto

Sabe-se que os questionários **é uma das ferramentas** mais utilizadas na recolha de dados para uma investigação. Eles estão distribuídos em três modalidades de questionários, estando definidos em razão da natureza de suas perguntas, podendo ser aberto, fechado ou semiaberto.

Assim, um questionário aberto é elaborado apenas com perguntas abertas e/ou subjetivas, ou seja, com perguntas em que a resposta é apresentada textualmente e de forma livre. Já o questionário fechado é elaborado com perguntas cujas respostas são definidas em meio a alternativas previamente estabelecidas, ou seja, com questões objetivas. Em se tratando do questionário semiaberto, é organizado por um misto de questões abertas e fechadas, sendo este o instrumento que decidimos para a concretização desta pesquisa, tendo em vista que foi ele quem mais se adequou ao grupo que o direcionamos, devido também ser

uma ferramenta de fácil aplicação e precisão, conforme Perovano (2016, p. 213), coloca que “[...] o ponto positivo na aplicação do questionário é a coleta de respostas fáceis e rápidas, que permite a comparação simples das respostas dos sujeitos de pesquisa”.

De acordo com Severino (2017), questionário é:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambigüidades e respostas lacônicas. (Severino, 2017, p. 91)

Como o questionário é uma técnica articulada e de fácil aplicação e compreensão, foi por isso que o direcionamos para o público infantil. Utilizamo-nos também desse procedimento por entender a facilidade em interrogar um grupo de crianças, entendendo que este público poderia contribuir de diversas maneiras com suas respostas textuais, espontaneamente com as perguntas subjetivas e, através do questionário objetivo, com um roteiro de perguntas pré-definidas em meio a alternativas previamente estabelecidas.

Vislumbramos também deste instrumento, por entender que com ele poderíamos interrogar um elevado número de pessoas, no nosso caso, 27 (vinte e sete) alunos, em um espaço de tempo, relativamente curto, resultando, portanto, em uma coletânea de dados precisos e de simplificação para a sua análise, para que assim pudéssemos chegar às respostas de um dos objetivos desta pesquisa, que é conhecer a visão dos alunos que

estudaram no ano de 2018 com Davi sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o TEA inseridos em salas de aula regular.

5.7.2. Guia de Entrevista

O guia de entrevista é um instrumento de investigação, instrumento este que visa elucidar os objetivos específicos de uma pesquisa. Este guia é organizado através de perguntas, perguntas estas que são feitas pelo entrevistador e respondidas pelo entrevistado, permitindo ao pesquisador que sua investigação aconteça de forma livre e espontânea, sendo uma ferramenta que facilita a aproximação do tema, evitando portanto, possíveis conversas que não estejam relacionadas ao objetivo da pesquisa.

Nesta perspectiva, direcionaremos o guia de entrevista para alguns membros da Escola de Educação Básica Santa Mônica, que foram: as 03 (três) professoras que acompanharam o aluno diagnosticado com o TEA, o Davi, durante os anos de 2016, 2017 e 2018, como também, para Davi e sua mãe.

Segundo Kauark, Manhães & Medeiros (2010, p. 109), o guia de entrevista deverá estar composto por questões abertas, pois “os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas”. Sendo assim, com o guia de entrevista será permitido que os entrevistados respondessem as perguntas de acordo com suas experiências de vida.

5.7.3. Entrevistas Semiestruturadas

A técnica de coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas é um tipo de entrevista compostas por um conjunto de questões predefinidas, no entanto, mantém liberdade para que o entrevistador inclua outras questões cujo interesse possa surgir no decorrer da entrevista, sendo então, algo flexível, pos-

sibilitando que sejam exploradas outras questões que surjam no decorrer da entrevista.

Segundo Severino (2017), Entrevista é uma:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (Severino, 2017, p. 90).

Neste sentido, a técnica da entrevista assume um relevante papel para uma pesquisa, pois, será a partir dela que o pesquisador coletará os dados e os analisará, resultando portanto, em novos conhecimentos para a sociedade.

A justificativa para a escolha da entrevista semiestruturada direcionada ao aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA e sua mãe e às professoras, se deu devido nossa pretensão em descrever algumas emoções observadas, sentimentos e impressões, e que talvez, à luz de um dos objetivos dessa pesquisa, que é conhecer a visão desse grupo sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o TEA inseridos na rede regular de ensino e que talvez, outra técnica não nos subsidiaria. Na visão de Del Rincón, Arnal, La Torre y Sanz (1995, *apud* Campoy, 2018, p. 347):

La importancia de la entrevista para la investigación radica en que constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o

pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad.

Sendo assim, através da entrevista pode-se também coletar alguns dados que são abstratos e interpretá-los. Consideramos também que este é um grupo relativamente pequeno, ou seja, composto por 5 (cinco) pessoas, nos possibilitando assim, o uso desse tipo de instrumento, o qual podemos descrever com mais detalhes as questões observadas, o que talvez outra técnica, não nos subsidiaria.

5.7.3.1. Transcrições das Entrevistas

As entrevistas foram analisadas a partir das Transcrições dos dados dos questionários, através da Análise da conversação, que é uma área de estudo de Linguística.

Buscou-se como referência o autor Preti (2000) que, conforme figura abaixo apresenta os principais símbolos utilizados para a transcrição em áudio.

FIGURA Nº 18: Normas para Transcrições de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E come/e reinicia
Entonação enfática	Maíuscula	Porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ou mais	Ao emprestarmos eh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem L.A b. ... [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nos vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	"entre aspas"	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião... " O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

Sendo assim, a transcrição de entrevista é uma ferramenta que procura registrar a pronúncia real do informante a partir da escrita, ou seja, retirando do que se ouviu e escrevendo no formato de texto, para que assim seja facilitada a compreensão do que foi escutado, no nosso caso, a fala de todos os atores que

escolhemos para participar de nossa pesquisa sobre a visão deles no que tangia à inclusão escolar de alunos com o TEA inseridos em salas de aula regular de ensino.

5.7.4. Observação Participante

A técnica da observação participante é uma ferramenta imprescindível na coleta de dados para uma pesquisa, pois permite ao investigador coletar informações mais profundas e essenciais para a concretização de sua pesquisa. Para Campoy (2018, p. 330) a observação participante:

La observación participante a diferencia de la observación cotidiana se caracteriza por ser científica, predominantemente etnográfica, que nos permite obtener la información más profunda, más compleja, más diversa, en directo, del escenario natural donde se produce.

La observación participante establece una comunicación intencionada entre el observador y el fenómeno observado de forma planificada. Esta comunicación se da, normalmente, a nivel no verbal, en la que el investigador-observador está muy atento a las claves que va captando, por medio de las cuales interpreta lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad que observa. Su ventaja reside en que el observador se sitúa en el mismo plano que la persona o grupo observado, de manera que -sin perder el lugar del observador- sienta como ellos sienten y viva lo que ellos viven.

Dessa forma, a observação participante se diferencia da observação cotidiana, pois não se trata de observar sem uma finalidade, mas sim, de analisar com profundidade um fenômeno dentro de um cenário natural, no caso desta pesquisa nossa pretensão é analisar a visão e a postura do Davi e sua mãe; das 3 (três) professoras dos anos de 2016, 2017 e 2018; ou seja, a partir de diversos olhares analisar como é feita a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o TEA nas salas de aula regular da Escola de Educação Básica Santa Mônica. Optamos também pela observação participante, por saber que ela nos dar subsídios necessários para a obtenção de dados reais e em um ambiente natural.

Nesse sentido, elaboramos um cronograma de observação, com visitas, uma vez por semana no período de março de 2016 à dezembro de 2018. De início, o dia da semana de observação eram as quintas-feiras, porém com o passar do tempo, o pesquisador sentiu a necessidade de adaptações, haja vista que muitas vezes o objeto da pesquisa, o aluno Davi, faltava muito durante esse dia, sendo necessárias então, adaptações em outros dias da semana que o aluno estivesse na escola.

5.7.5. Análise Documental

A técnica da análise documental é uma ferramenta importante para a coleta de dados, pois será a partir dela que o pesquisador se apropriará das fontes oficiais de um determinado cenário possibilitando ao investigador apreender conhecimentos para a concretização de sua pesquisa. Rojas Soriano (1989, *apud* Campoy, 2018, p. 420), conceitua Análise Documental como:

Es el conjunto de procedimientos o medios que permiten registrar las fuentes de información, así como organizar y sistematizar la información teórica y empírica (ideas, conceptos, hipótesis,

dados, etc.) que contiene un libro, artículo, informe de investigación, censo, u otros documentos, para utilizarla a fin de tener un conocimiento preliminar del objeto de estudio y/o plantear el problema de investigación, el marco teórico y conceptual y las hipótesis.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de fazer a análise documental, pois, também foi a partir das fontes oficiais, como podemos citar o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Santa Mônica que, preliminarmente, conheceríamos a missão, visão e valores que a escola investigada tinha a respeito de inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

5.8. Elaboração e Validação dos Instrumentos utilizados para a realização de uma Pesquisa

A elaboração e validação dos conteúdos contidos nos instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa é um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa pois, será a partir destas que o pesquisador constatará se todos os elementos específicos contidos no questionários aborda o tema geral da investigação.

Segundo Campoy (2018, p. 96):

Respecto a la validez de las técnicas, se entiende que la validación es un proceso continuo que incluye procedimientos diferentes para comprobar si un cuestionario mide lo que realmente dice medir. Dicho de otra manera, tiene que ver con el tipo de conclusiones o inferencias que pueden

realizarse a partir de las puntuaciones obtenidas en una prueba.

Nesse contexto, para a validação dos instrumentos utilizados para a realização desta pesquisa, construímos formulários (ver apêndices) com questões direcionadas para cada grupo de participante, a saber: o aluno diagnosticado com o TEA, o Davi; a mãe do Davi; as 3 (três) professoras e para os 27 (vinte e sete) alunos e, em seguida, os encaminhamos para quatro (4) especialistas na temática.

No intuito de garantir que os instrumentos utilizados estivessem coerentes com os objetivos da investigação, solicitamos por meio de um comitê composto por quatro (4) especialistas na temática, sendo estes, professores da *Universidad Autónoma de Asunción – UAA*, considerando que estes detêm conhecimentos específicos para apreciá-los e fazer as adequações que julgarem necessárias e assim, validando-as e nos.

Logo, os especialistas citados acima analisaram se as perguntas contidas nos formulários estavam pertinentes aos objetivos proposto e os validaram, dando-nos portanto, autorização ao prosseguimento desta pesquisa.

5.9. Procedimentos adotados para a Coleta dos Dados

Os procedimentos adotados para a coleta dos dados será o caminho que o investigador percorrerá em busca das informações necessárias para uma pesquisa. Corroborando com isto, Leão (2016, p. 123), coloca que “É a fase propriamente dita da execução da pesquisa, na qual o pesquisador vai executar os procedimentos considerados adequados para o atingimento dos objetivos propostos, utilizando os instrumentos selecionados para esse fim”, ou seja, será a guia desde o início de uma pesquisa.

No primeiro momento para o desenvolvimento desta pesquisa, a pesquisadora foi até o campo que almejava fazer esta

investigação, ou seja, na Escola de Educação Básica Santa Mônica, através de sua representante legal, a Diretora. Momento este que a pesquisadora expôs a proposta e os objetivos da pesquisa, ressaltando portanto, a importância da inclusão escolar de alunos atípicos inseridos em salas de aula regular no contexto atual e então, solicitando formalmente o início da pesquisa.

Em seguida, solicitamos à mãe do Davi – o aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, autorização para o prosseguimento desta pesquisa, tendo em vista que se tratava de uma criança menor de idade. Neste momento a mãe do referido aluno não hesitou em autorizar e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Devido a pesquisa também ter sido realizada com crianças entre 9 e 12 anos, solicitamos também que as mesmas preenchessem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.

Solicitamos também autorização às 3 (três) professoras que acompanhariam o aluno com o TEA nos anos de 2016, 2017 e 2018, bem como aos alunos do 5º ano, todos concordaram em participar.

Iniciamos a pesquisa em julho de 2016, utilizando-se para isso de início apenas de técnicas de observação participante e a análise documental, o que durou cerca de 1 (um) ano. Em seguida, introduzimos atividades ao Davi, tendo em vista que um dos objetivos da pesquisa era analisar se com estímulos de um profissional em educação a criança com o TEA desenvolveria suas habilidades, permanecendo-se então com essas atividades ao longo dos 3 (três) anos.

No que diz respeito à aplicação dos questionários, estes só foram aplicados ao final do ano de 2018, entregues impressos e direcionados aos 27 (vinte e sete) alunos que estudavam com o Davi durante o ano de 2018, sendo respondidos e devolvidos no mesmo dia. Já as entrevistas, também realizadas ao final do ano

de 2018, gravadas individualmente, foram direcionadas para o aluno Davi, sua mãe e para as 3 (três) professoras dele durante os anos de 2016, 2017 e 2018. Restando apenas a transcrição das entrevistas, que estas foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2018.

Nesse contexto, as técnicas e procedimentos adotados para a coleta dos dados se ajustam a proposta desta investigação, possibilitando uma análise à luz dos dados coletados e justificando a importância da inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

5.10. Técnicas para Análise e Interpretação dos Dados

As técnicas para análise e interpretação dos dados é um processo que distingue as partes de um todo, tendo como finalidade identificar respostas ou soluções, ou seja, é um estudo detalhado de um assunto. Segundo Teixeira (2003), defende que análise e interpretação de dados são processos intrínsecos, isto é, estão, intimamente, vinculado um ao outro.

Ainda no tocante às técnicas para análise e interpretação dos dados, Gil (2008, p. 175), destaca que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Neste sentido, pode-se afirmar que a análise e a interpretação dos dados estão intimamente ligadas, enquanto a primeira

organiza os dados, a segunda procura o sentido mais amplo para responder a uma pesquisa, gerando assim novos conhecimentos.

Sendo assim, essa é uma das fases mais importantes para uma pesquisa, pois será nesse momento que o pesquisador organizará e dará sentido a sua investigação. À vista disso, para a concretização desta pesquisa nos subsidiaremos para fazer a análise e interpretação dos dados coletados a partir das seguintes técnicas: questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise documental, tendo como finalidade responder aos objetivos e problemas desta pesquisa.

Desta maneira, como forma de adjutório para a análise dos dados desta pesquisa, nos guiamos à luz da técnica de análise de conteúdo, que segundo Mayntz, Holm y Hübner (1980, *apud* Campoy, 2018, p. 552), desde o enfoque clássico, definem como Análise de Conteúdo:

una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas de las personas y los agregados sociales. En este sentido, 'texto' puede ser tanto un escrito como un 'discurso' oral.

E Barlin (1996, *apud* Campoy, 2018, p. 553), conceitua análise de conteúdo como:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes.

Nesse sentido, evidencia-se que essa técnica é objetiva e sistematizada que nos permite a possibilidade de generalizá-la para casos similares, sendo também uma etapa muito importante para uma pesquisa, pois será a partir dela que o pesquisador confrontará toda a teoria apresentada em seu texto, vinculando-a, assim aos fundamentos teóricos. Será nessa fase que o pesquisador organizará todas as informações que ele extraiu e a apresentará de forma escrita, interpretando-as e assim, evidenciando suas conclusões.

5.11. Procedimentos éticos

Ética deriva de uma palavra de origem grega, que vem do termo *êthos*, (= lugar habitual do morar, costume), aquilo que “pertence ao caráter”. É também uma área da filosofia que se ocupa em estudar a moral do homem, ou seja, suas condutas em todos os contextos, bem como um conjunto de normas e valores que regem uma sociedade. (Anzenbacher, 2009, p. 277).

Entendendo Ética como um conjunto de normas e valores que regem uma sociedade; no trabalho acadêmico também não pode deixar de existir. Nesse contexto, para a construção deste trabalho, também nos guiamos à luz da mesma, sempre de maneira fiel e digna na construção e apresentação dos dados pesquisados. No entanto, reafirmamos que, como forma de preservação e sigilo dos nomes, utilizamos nomes fictícios para todos os participantes desta pesquisa, ou seja, do aluno, de sua mãe, de seu pai, das 3 (três) professoras, dos amigos da sala de aula, bem como da escola loco da pesquisa.

Considerando os inegáveis benefícios para uma sociedade que é pesquisa, diretamente, ligadas aos seres humanos, foi que decidimos realizar essa investigação. Investigação esta que trata de uma temática, extremamente, relevante que é a inclusão de

pessoas com o Transtorno do Espectro Autista inseridas no sistema regular de ensino.

Primeiramente, apresentamos e discutimos com os participantes deste estudo quais eram os objetivos da pesquisa, a fim de que todos se inteirassem pela temática, como também demonstrassem interesse em participar voluntariamente. Resguardamos aos participantes o sigilo que teríamos e preservação do anonimato, para que, assim não pudessem ser identificados, evitando-se, portanto, danos pessoais. Os objetivos foram apresentados a todos os participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documentos estes, cujas cópias, encontram-se anexados ao Apêndice desta pesquisa. Os participantes assinaram demonstrando-se assim, motivação em participar da pesquisa.



CAPÍTULO 6.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados desta pesquisa que tem como tema “Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o acompanhamento de 3 anos de um profissional em educação: um estudo de caso”, investigação essa que foi realizada na Escola de Educação Básica Santa Mônica, na cidade de Arapiraca – Alagoas.

Salientamos que os dados foram coletados a partir de instrumentos, previamente, elaborados relacionando-os, assim aos objetivos gerais e específicos dessa investigação, visando portanto, à formulação de conclusões sobre o problema pesquisado, articulando-o com o referencial teórico, em busca de um significado para os resultados coletados. Nesse ínterim, foram feitas a avaliação da abordagem qualitativa e a análise qualitativa da coleta de dados quantitativos e suas respectivas interpretações.

A coleta dos dados foi feita, a partir da análise documental da escola, entrevistas com o aluno Davi, sua mãe e as professoras do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do aluno Davi. Já os questionários foram direcionados para os 27 (vinte e sete) alunos que estudaram na sala com o Davi no ano de 2018 e a observação participante foi realizada durante os dias que a pes-

quisadora esteve na escola com o Davi, conforme metodologia descrita no capítulo anterior.

Nesta conjectura, optou-se por uma análise por objetivos, por entender que através dessa análise, será permitida a apresentação dos dados de forma mais precisa respondendo-os sempre à luz dos objetivos e ao problema que guiou esta pesquisa. Buscando-se, assim, entender o objeto de pesquisa e vislumbrar possíveis respostas para a problemática.

Como nossa proposição foi análise por objetivos, subdividimos esta investigação em 4 objetivos, de modo que pudéssemos respondê-los, conforme a seguir:

1º Objetivo: Conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA sobre a educação inclusiva dele na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

2º Objetivo: Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e, das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

3º Objetivo: Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA;

4º Objetivo: Analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino.

6.1. Educação inclusiva segundo a visão do aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA

A educação inclusiva é uma garantia dada por lei para as pessoas que dela necessitam, vislumbrando o acesso ao sistema regular de ensino.

Nessa perspectiva, a escola e toda comunidade escolar, bem como a família são responsáveis por essa fiscalização e acompanhamento, para que ela, então, se cumpra. Pois, se a legislação garante que é dever da escola fazer a inclusão, então esta deve proporcionar meios para que ela aconteça, não de qualquer forma, mas com responsabilidade, pensando na contribuição e melhoria de vida dos alunos atípicos, pois, estes são pessoas e necessitam serem vistas e respeitadas como tais.

Ressaltamos que para fazer inclusão, diversos elementos devem ser considerados, desde a estrutura física, até a visão, missão, valores e metodologias contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, pois serão estes que darão o tom dessa inclusão.

Tendo em vista a necessidade de conhecer como se efetiva a inclusão escolar na Escola de Educação Básica Santa Mônica, realizamos um estudo de caso com o Davi, aluno este que foi diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Nesse sentido, elegemos como fontes de dados, a contribuição dele com a entrevista, bem como, das pessoas que estão diretamente ligados a ele, ou seja, a entrevista com a mãe dele, com as 3 (três) professoras que ministraram aula para ele durante os anos de 2016, 2017 e 2018, além do questionário aplicado aos 27 (vinte e sete) colegas de sala, que apresentaremos a seguir.

6.1.1 – 1º Objetivo: Relatos do aluno diagnosticado com o TEA: Conhecendo a opinião dele sobre a educação inclusiva na Escola de Educação Básica Santa Mônica

Desde o momento que começamos a pesquisa, ou seja, em junho de 2016, solicitamos autorização à mãe do aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, o Davi, para

iniciarmos a pesquisa. Foi-nos autorizado a participação dele, tendo sua mãe assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sendo assim, no dia 25 de outubro de 2018, a pesquisadora ligou para o telefone da mãe do Davi, solicitando-a que no dia seguinte pudesse entrevistar seu filho, momento este que foi concedido a pesquisadora prosseguir à pesquisa.

Neste sentido, no dia 26 de outubro, a pesquisadora se dirigiu até a Escola de Educação Básica Santa Mônica para dar continuidade à investigação. A aplicação da entrevista semiestruturada (contendo 13 perguntas) com o Aluno Davi aconteceu da seguinte forma: a gravação foi feita no dia 26 de outubro de 2018, às 15h, na escola do aluno pesquisado, na sala da Coordenação. Solicitamos à professora regente a cessão dele da sala de aula e o acompanhamos até a sala da coordenação, apenas estavam presentes a pesquisadora e o referido aluno. O início da entrevista foi às 15h08min e teve uma duração de 5' (cinco minutos).

Ao analisarmos as respostas coletadas através da entrevista realizada com o aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA percebemos que há resquícios na fala de Davi, que nos leva a concluir que ele se sente incluído na escola, bem como que ele gosta da mesma.

A inclusão escolar vem ganhando espaço ao longo de sua história. Pesquisas já evidenciam que é um processo de extrema importância para o desenvolvimento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista, pois, será a partir dessa inclusão escolar, que os alunos obterão ferramentas necessárias para a superação em muitos dos entraves que esse transtorno traz consigo, como podemos citar o desenvolvimento da fala, possibilitando-os maiores competências linguísticas do aluno, além de proporcionar relações interativas, podendo portanto, favorecer de forma positiva na esfera comportamental e cognitiva. Sabe-se também que nessa relação, existirão ganhos para as demais crianças, pois,

será possibilitado o convívio e o respeito com a diversidade, uma relação de mutualismo, em que todos são beneficiados.

Na Escola de Educação Básica Santa Mônica, a inclusão não acontece, conforme preconiza o Art. 59, da Lei Nº 9.394/1996, que afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar ao educando os recursos necessários para o aprendizado e a consequente inclusão, o que requer currículos, métodos e técnicas adequadas, além de professores capacitados para essa integração. Pois, se assim o fosse, essa inclusão estaria contida inclusive no Projeto Político Pedagógico da escola e vale ressaltar, que não está; na forma de olhar a escola, o aluno e o próprio professor.

Desde o início desta pesquisa, ou seja, no ano de 2016, percebemos o quão distante está a Escola de Educação Básica Santa Mônica de se aproximar de uma escola inclusiva. Ainda não se priorizou um profissional para o Atendimento Educacional Especializado, a capacitação para seus professores, métodos, técnicas, recursos educativos e espaços específicos adequados, para atender às necessidades destes, pois, se assim o fossem, o quão Davi, possivelmente, já teria desenvolvido bem mais habilidades.

Na entrevista com o Davi podemos perceber que ele apresenta dificuldades em interpretação dos questionamentos e falas um tanto confusas, falas estas que entendemos serem próprias de crianças que apresentam um quadro de Transtorno do Espectro de Autista, como corrobora o DSM V (2014, p. 53):

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando

por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais (p. ex., vocabulário, gramática) estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está.

No entanto, se estas dificuldades fossem trabalhadas de forma adequada, centrada no aluno, essas manifestações poderiam ser amenizadas.

Devido às dificuldades enfrentadas pelo Davi no que tange à linguagem e à cognição foi que se pensou em realizar uma entrevista um tanto curta (5'45"), bem como, fazer diversas interferências na entrevista, complementação ou até mesmo o refazer da pergunta para que assim, ele conseguisse ter uma maior clareza sobre os questionamentos, bem como, se pudesse apresentar os dados com mais concisão e/ou coerência.

Diante do exposto, apresentaremos as perguntas feitas para o aluno Davi, as respostas dadas por ele, bem como nossa análise da primeira discussão quanto ao 1º objetivo desta pesquisa:

Pergunta 1. Quantos anos você tem?

Davi: "O::NZE"

Iniciamos a entrevista o interpelando sobre alguns dados gerais que para ele fosse de fácil compreensão, como estratégia para que pudéssemos iniciar um diálogo com um pouco de aproximação, pois, se assim não fosse, poderíamos nos distanciar dele, tendo em vista que quando ele não compreende algo, ele se assusta e permanece em silêncio.

Podemos analisar que a primeira pergunta para Davi, foi respondida com um timbre de voz alta, demonstrando que entendeu a indagação, bem como, o prazer em responder rápido tudo o que se pergunta a ele quando compreende característica própria dele. Resposta essa que podemos concluir o quão

ele compreende determinadas interpelações que para pessoas leigas, podem ser consideradas simples, ou seja, perguntas curtas, que não precisam de grandes interpretações, porém, para os estudiosos sobre essa temática, apresenta um grande avanço no desenvolvimento de uma criança com o TEA, não apenas na fala, mas também na sua interação social, como qualquer outro ser humano, pois, este desenvolvimento ela vai adquirindo ao longo da vida.

Nesse viés, Chiote (2015, p. 46) afirma que:

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com Autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage como outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única.

Nesse contexto, pode-se afirmar a importância da educação inclusiva para o desenvolvimento dessas crianças, pois, será também a partir desse convívio e da mediação pedagógica que a escola o ajudará de diversas formas, tanto na interação social, quanto no aprendizado e na autonomia desta criança.

Pergunta 2. Desde qual ano você estuda nessa escola?

Davi: *“Quinto:: Ano”*

Acrescentamos: *“você estuda aqui desde que ano? É o primeiro ano que você estuda aqui nessa escola ou já tem tempo que você estuda aqui? Você lembra?”*

Davi: *“eu estudo aqui:()”*

Entende-se que o período de tempo que se permanece em um ambiente dirá muito sobre a influência que este teve sobre você, bem como, a sua influência neste ambiente, foi nesse sen-

tido que incluímos esta questão. Sabe-se que Davi estuda nessa escola desde o ano de 2016, ou seja, há mais de três anos que ele frequenta o referido ambiente, sendo então um ambiente que podemos dizer que para ele não era um ambiente “novo”.

Nesse espaço de tempo, é evidente que muitas áreas foram trabalhadas e desenvolvidas no Davi, apesar de sabermos que a escola muito ainda tem a progredir para a efetivação da inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista como apregoa nas legislações que tratam desse assunto.

Ao analisarmos a resposta dada por Davi, que mesmo a pesquisadora refazendo a pergunta, o referido aluno não consegue responder a contento, afirmando apenas que *“eu estudo aqui”*. Nota-se também que há a ecolalia e/ou a dificuldade na compreensão, conforme os autores Batista e Bosa (2002, *apud* Cunha, 2017, p. 40) afirmam que *“a ecolalia no autista poderia cumprir função comunicativa, servindo como atos da fala, mas também poderia representar dificuldade de compreensão. Por esta razão, ele passa a repetir a pergunta que alguém lhe faz, por não entender o seu sentido”*.

Sendo assim, evidenciamos que a escola poderia ter feito mais, não estamos descartando aqui as dificuldades que esse transtorno traz para as pessoas que são acometidas pelo referido transtorno, mas, sabe-se que quando essas dificuldades são trabalhadas, habilmente, com estas pessoas, elas podem até não serem sanados, mas com certeza, são reduzidas e, conforme colocamos aqui, o questionamento feito a Davi demandava um pouco mais de compreensão, mas precisava que as metodologias apropriadas tivessem sido trabalhadas e assim seriam proporcionados maiores contribuições para o desenvolvimento dele.

Salientamos também que, a escola perdeu grandes oportunidades quando deixou de se apropriar desse tempo e utilizar metodologias como o TEACCH, que prima pela aproximação do

ordenamento da organização, pois, sabe-se que pessoas com o TEA apresentam também algumas desordens, principalmente nas áreas da linguagem, da cognição e da interação, porém, estas são amenizadas quando trabalhadas apropriadamente.

Pergunta 3. Você gosta dessa escola?

Davi: “*SI::M*”

Sabe-se da importância do ambiente escolar ser prazeroso, pois, segundo Cunha (2017, p. 49) “Cientificamente sabemos que aprendemos melhor quando amamos. Também é comprovadamente experimentado que a carga afetiva é fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagem. O afeto irrompe em lugares impenetráveis a conteúdos meramente acadêmicos ou terapêuticos”.

Se os seres humanos são movidos por sentimentos e o seu aprendizado bem como a superação das dificuldades da aprendizagem estão diretamente ligados, será de grande valia para o desenvolvimento da aprendizagem do Davi o ambiente no qual ele convive ser prazeroso em que a aprendizagem ocorra sem precisar estar desvinculada a essa fantasia e/ou prazer.

Esse prazer, Davi já expressa no momento que o questionamos sobre essa temática e, ele responde imediatamente e em tom grave que “*SI::M*”, inferindo-se então que houve compreensão dele, bem como o prazer dele em frequentar a referida escola. No entanto, a escola precisa se perceber como um ambiente fértil e aproveitar esse sentimento dele para ajudá-lo no seu desenvolvimento.

Nesse contexto, observa-se que um ambiente prazeroso, é um local ideal para desenvolver conhecimentos e habilidades de uma forma global, ou seja, desenvolver a cognição, a motricidade e a interação social. Sendo de extrema relevância compreender que a criança precisa estar em um ambiente favorável ao seu

desenvolvimento e só assim ela evoluirá livremente e de maneira satisfatória.

Pergunta 4. Os seus colegas colaboram com você para realizar alguma tarefa na escola? Quais?

Davi: “SI::M”

Acrescentou-se: “o que é que eles te ajudam a fazer?”

Davi: “ah... a pintAr e::: EscrevEr... ((inaudível))”

O TEA é definido como um transtorno invasivo do desenvolvimento, sendo algo que faz parte da constituição deste indivíduo, afetando assim, sua evolução. Como regra, apresenta comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano, a tríade: a comunicação, a sociabilização e a imaginação.

Nesse sentido, como há comprometimento também na interação social do Davi, a colaboração entre os pares será uma maneira importante para melhorar seu convívio com os demais, bem como, para o seu desenvolvimento. Quanto maior for o empenho para essa interação, maior ainda será a probabilidade de Davi aplicar o que aprendeu a situações/contextos/ambientes diferentes resultando portanto, em maior desenvolvimento.

Sabe-se que Davi é uma criança com o TEA, no entanto, ele demonstra algumas habilidades com interpretações, nesse sentido, o interpelamos com questionamentos um pouco mais longos, apesar de ele poder também responder apenas “Sim ou Não”, e observa-se que ele dá apenas um “SI::M” como resposta. E quando percebemos que ele não dará continuidade a resposta, refizemos a pergunta e o questionamos imediatamente sobre “o que eles te ajudam a fazer”, ele responde em tom mais brando, como se estivesse sentindo envergonhado “ah... a pintAr e::: EscrevEr”, que são as maiores motivações de Davi frequentar a escola, pois, ele adora pintar e escrever.

Segundo Cunha (2017, p. 43)

Diversos autistas – mesmo aqueles que possuem algum *déficit* cognitivo – mostram-se capazes de desempenhos excepcionais em campos específicos. Essas competências extraordinárias ou “ilhas de aptidões em um mar de dificuldades” podem se manifestar, por exemplo, na música, no desenho, na pintura, em cálculos ou até em movimentos motores de difícil execução. Como em toda educação, em qualquer circunstância, o foco deverá ser o indivíduo, especificamente no caso do autismo, as aptidões que ele possui servem como propulsores para a aquisição de novas habilidades. Exercícios que explorem as suas particularidades descortinam possibilidades incontestáveis de novas aprendizagens.

Sendo assim, vemos a importância do ambiente escolar ser um local que propicia a capacidade de relacionar-se com os outros, um espaço em que se compartilham emoções, gostos, sentimentos entre diferentes pessoas, ou seja, um espaço colaborativo que estimula as aptidões, como citado por Davi, que nesse espaço seus colegas o ajudam a “*ah... a pintAr e::: EscrevEr*”, valorizando assim suas aptidões, que nesse caso, é pintar e oportunizando-o também desenvolver outras habilidades nele e possibilitando-o a aquisição de novos conhecimentos.

Pergunta 5. Você acha importante ou gosta que eles colaborem com você para realizar alguma tarefa na escola? Quais?

Devido ao aluno não ter compreendido a pergunta foi que a modificamos e a pergunta ficou assim: “*VOCÊ ACHA IMPORTANTE OU GOSTA QUE ELES COLABOREM COM VOCÊ PARA... REALIZAR ALGUMA TAREFA NA ESCOLA? Você gosta::? ()*”

Davi: “*costo*”

Acrescentamos ainda: “por quê:?”

Davi: “po::rque::é::...bom...”.

Segundo o DSM-V, uma das características de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA são *déficits* persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, entre eles, destacamos déficits na reciprocidade socioemocional. Contudo, não se pode concluir que uma pessoa com o TEA não demonstra afeto, mas sim, possuem maneiras diferentes de demonstrar essa afetividade.

Como podemos confirmar na resposta de Davi, quando ele afirma que “*costo*” e “*é::... bom...*”, pois, se não houvesse uma reciprocidade emocional, ele seria indiferente com esta questão.

Sendo assim, é importante reafirmar que pessoas com o TEA são dotadas de sentimentos, porém, os expressam de forma diferente. Sendo assim, a escola deve valorizar também essa emoção, em busca do desenvolvimento desses indivíduos.

Pergunta 6. O que você mais gosta neles?

Em virtude do aluno não ter compreendido a pergunta, a modificamos e então o indagamos da seguinte forma: “*o que você mais go::sta dos seus colegui::nhas?*”

Davi: “*meni::nuus*”

Acrescentamos também: “*você gosta de quê deles?*”

Davi: “*áh:: OLA::VO BRUNO:: ERNA::NDES Márcio Guilherme Wi::lton*”

Acrescentamos ainda: “E você gosta de brincar de quê com eles?”

Davi: “*ih:: RonAldo*”

Acrescentamos também: “*você gosta de brincar com eles?*”

Davi: “*SI::M*”

Acrescentamos ainda: “*gosta de brincar de quê?*”

Davi: “*eu gosto de... correr:: e:: pular*”

Como citado anteriormente, já temos dados que apontam o gosto de Davi pela escola e, sabendo também que o ambiente escolar ainda na idade dele é visto como um espaço para o lúdico, onde o brincar é uma necessidade, uma forma de interagir com o meio social foi que incluímos essa questão.

Sabíamos também que Davi, apesar de ser uma criança diagnosticada com o TEA, adora brincar com seus colegas, nunca só. Segundo Cunha (2017, p. 27):

[...] a pessoa com autismo cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior. Não interage normalmente com os outros, inclusive com os pais, e manuseia objetos insolitamente, gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas.

Nesta visão, percebe-se que Davi se distancia um pouco da regra, pois, ele responde de forma calma, porém, enfática que gosta dos coleguinhas do sexo masculino “*meni::nuus*”

Com isto, percebemos a dificuldade de Davi com interpretação, nesse sentido Sigman e Capps (1997, *apud* Whitman 2015, p. 91) colocam que:

Crianças com autismo e com funcionamento superior utilizam a linguagem, pelo menos inicialmente, mais para satisfazer as suas necessidades do que para compartilhar a atenção ou entender o ponto de vista dos outros. Suas conversas são frequentemente caracterizadas por perseveração sobre temas específicos, detalhes irrelevantes e mudanças tangenciais de tópico. Elas tendem a não iniciar uma conversa. Com frequência, mostram interpretações idiossincráticas da fala dos outros, bem como problemas na modulação, volume, timbre, ênfase (prosódia) e ritmo.

Estão menos propensas a usar ênfase na entonação para transmitir um significado ou interpretar enunciados. As conversas com crianças autistas normalmente “se perdem” quando elas são questionadas. Elas também têm tendência a interromper os outros, bem como dificuldades na elaboração de comentários sobre os outros e para manter um fluxo de diálogo lógico. Estes últimos problemas provavelmente se relacionam com uma dificuldade mais ampla que as crianças com autismo têm de compreender a perspectiva dos outros.

Diante disso, podemos perceber que o fluxo da conversa com o Davi não tinha totalmente um sentido lógico, tendo essa visão, a pesquisadora observando que o diálogo estava um tanto confuso, imediatamente, subdivide a questão em 4 partes e o indaga: 1ª Parte: “*you like to play with who?*”, ele porém, responde os nomes de 5 colegas da sala; 2ª Parte: nesse momento, a pesquisadora sente a necessidade de mudar a pergunta e acrescenta: “*E you like to play with who with them?*”, ele responde novamente mais um nome de um colega da turma que possivelmente ele esqueceu de citar anteriormente. No que diz respeito à 3ª Parte da questão, é questionado a Davi: “*you like to play with them?*”, e ele responde em tom grave “*SI::M*”. Na 4ª Parte: o indagamos sobre “*you like to play with who?*”, ele responde: “*eu gosto de... correr:: e:: pular*”.

Sendo assim, percebe-se, então, a importância do lúdico, bem como a existência de uma boa relação entre eles, pois, a forma como Davi expressa o prazer de brincar com seus colegas nos confirma o quanto ele se sente incluído na escola, evidenciando a colaboração dada pelos colegas, para o processo de interação dele e possivelmente seu processo de evolução.

Pergunta 7. Os seus colegas fazem barulho durante as aulas?

Davi: “*si::m::*”

Sabe-se que algumas pessoas com o TEA apresentam sensibilidade auditiva, conforme Grandin (2017, p. 77) ao afirmar que:

[...] Sem exagero: o *som* causava uma sensação dentro do meu crânio como a dor do obturador. Você já deve ter notado um padrão no que odeio. Sou sensível aos sons. Sons altos. Sons súbitos. Pior, sons altos e súbitos que não estou esperando. Ainda pior, sons altos e súbitos que eu *espero*, mas não posso controlar – problema comum em pessoas com autismo.

Davi estava dentro desse percentual de pessoas com o TEA com sensibilidade auditiva. Sensibilidade esta que, por muitas vezes o deixava irritado. Sabe-se também a dificuldade que uma pessoa com o TEA enfrenta para se concentrar, imaginemos agora, se esse barulho ainda causar dor.

No intuito de obter informações acerca da colaboração dos colegas de sala, no que diz respeito ao silêncio/pouco barulho em sala de aula, o questionamos com a 8ª pergunta, e ele responde em tom baixo, porém, firme: “*si::m::*”, expressando assim em sua fala angústia, depreende-se que devido entender que por diversas vezes a professora regente conversou com os alunos de sala, explicando-os que o vozerio causava incômodo, dores no ouvido de Davi e que, mesmo assim seus colegas não se continham.

Diante disto, podemos afirmar que o barulho e a indisciplina em crianças durante as aulas regular fazem parte do processo educativo, no entanto, vale ressaltar que, para fazer inclusão de pessoas com o TEA nas salas de aula regular, será necessário

a postura e interferência da professora regente, na intenção de equalizar esse ambiente idealizado para o aprendiz, possibilitando, assim o respeito às diferenças.

Pergunta 8. O barulho te incomoda?

Davi: “()...não::”

Nós acrescentamos: “os barulhos que eles fazem na sala de aula não incomoda você NÃO::?”

Davi: “incomoda”

Acrescentamos também: “o que acontece quando eles fazem barulho com você?”

Davi: “Dói”

Acrescentamos ainda: “[o que é que dói?”

Davi: “os Ouvido”

Como dito anteriormente, Davi é uma criança que está dentro do TEA e, que apresenta ainda sensibilidade auditiva.

Vale ressaltar que é quase impossível para um aluno típico apreender conteúdos quando o ambiente é hostil. E quando falamos de um aluno atípico, no nosso caso, um discente com o TEA, isso se torna mais difícil ainda, tendo em vista que ele não encontra alternativas que possam amenizar tamanho incômodo. Ele pode reagir de várias formas, pelo fato de não saber como se comunicar por conta desse barulho que o causa dor, resultando assim, em sua irritabilidade. Um ruído simples para uma audição normal pode se transformar em algo insuportável para o autista: o barulho de uma torneira pingando, o arrastar dos pés de uma criança, o som da sirene da escola, entre outros.

Devido à situação citada acima, este aluno poderá apresentar o seu rendimento completamente rebaixado, devido a esse clima hostil que o barulho em excesso pode causar.

Na tentativa de extrair elementos sobre a visão que ele tinha à luz desse barulho, pois, isso demonstrava também a cons-

cientização dos seus colegas, bem como, o posicionamento da professora regente, tendo em vista que ela é a mediadora dessa inclusão, o inquirimos com essa questão. Davi pára um pouco antes de responder a esse questionamento e replica: “()... não::”.

Poderíamos até atestar que ele não tinha entendido a pergunta e/ou o barulho não o incomodava, nesse prisma, tentamos nos aprofundar mais e, refizemos a pergunta: “os barulhos que eles fazem na sala de aula não incomoda você NÃO::?””, e então ele responde: “incomoda”.

Sendo assim, podemos afirmar que ele não tinha entendido a pergunta e que estava evidente o quanto ainda a professora precisava trabalhar a postura dela, bem como, a de seus alunos para minimizar o sofrimento do aluno com o TEA, tornando assim, a sala de aula em um ambiente mais acolhedor.

Pergunta 9. Você prefere realizar as atividades sozinho ou em grupo? Por quê?

Acrescentamos: “quando a professora tá fazendo as tarefinhas com você:: ... a::s suas tarefinhas que ela passa você gosta qua::ndo faz de fazer sozinho OU você prefere que ela coloque você com outros Co::leguinhas?”

Davi: “... ãh::: eu Acho::: que é:::”

Perguntamos: “você gosta de ficar com e:::les ou ficar So:::zinho?”

Davi: “Faze:::r COM E:::les”

Acrescentamos também: “é::: porque você gosta de fazer atividade com eles?”

Davi: “() porque eu go:::sto de estudar:::”

Sabe-se que uma das principais características do TEA é o prejuízo na interação social, ou seja, dificuldades em estabelecer relações com seus pares. No entanto, sabemos que será a partir dessa relação que nos constituímos enquanto seres humanos, Nesta visão, Freitas (s.d., p. 96) salienta que:

O ser humano é um misto de físico, afetivo e cognitivo, não devendo ser pensado de forma estática e desmembrada, uma vez que ele é único e indissociável. No entanto, este ser global não é acabado e sua constituição se dá a partir da interação com o outro. É essencial recordar este aspecto, base da teoria vygotskyana, que considera a interação social como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas caracteristicamente humanas. (Freitas, s.d., p. 96)

Sabe-se também que, o ser humano não nasce pronto e acabado, mas sim, a partir de sua interação com o outro é que será proporcionado o seu desenvolvimento. Em uma pessoa com o TEA esse processo não é diferente, pois, precisam também estabelecer essas relações para o desenvolvimento de suas funções globais.

Nesse sentido, acrescentamos então mais essa pergunta, que tinha como foco central, verificar se Davi, preferia realizar suas atividades em grupo ou individual. Nesse momento ele demonstrou que não tinha entendido e, adicionamos: *“quando a professora tá fazendo as tarefinhas com você: ... a::s suas tarefinhas que ela passa você gosta quando faz de fazer sozinho OU você prefere que ela coloque você com outros Co::leguinhas?”*. Ele responde: *“... ãh:: eu Acho:: que é::”*.

Ficando evidente que a pergunta não tinha ficado clara para ele, o questionamos: *“você gosta de ficar com eles ou ficar So::zinho?”*. Ele então responde evidenciando o: *“Faze::r COM E::les”*. Então, acrescentamos: *“é::: porque você gosta de fazer atividade com eles?”*, ele responde com convicção: *“() porque eu go::sto de estudar::”*.

À luz das respostas de Davi, podemos afirmar que é oportunizada a ele a socialização, não só com brincadeiras, mas

também com atividades dirigidas, bem como, sua preferência em realizar atividades em grupo e não sozinho. Afirmamos ainda que, apesar de Davi ser uma criança diagnosticada com o TEA, sua interação social está preservada, não demonstrando, portanto, dificuldades em estabelecer relações com seus pares na sala de aula regular.

Pergunta 10. O que você mais gosta de fazer na escola?

Davi: “*estuda::ndo ()*”

Muitas vezes nos perguntamos por que algumas crianças não gostam de ir à escola. Será importante sempre fazer esse questionamento, pois, será a partir do referido questionamentos que descobriremos formas para superar tais obstáculos e assim, dá sentido à relação dessas crianças com esse espaço tão fundamental na vida delas.

Quase sempre, as respostas são encontradas nas próprias colocações das crianças quando apontam esses aspectos da sua vivência escolar. No entanto, faz-se necessário lembrar que o professor precisa estar atendo a tais informações e conduzi-las adequadamente.

Nesse sentido, é necessário que o professor conheça e entenda o seu papel fundamental nessa relação que conforme Saviani (2008), coloca que:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (2008, p. 10).

Acrescentando-se a isso, Paulo Freire ratifica em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, a importância do professor está em constante capacitação

para que com isso ele possa estimular e mediar a aprendizagem quando ele coloca em sua fala que:

[...] Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. (Freire, 2005, p. 31).

Nesse sentido, evidencia-se que a prática do ensino exige renovação constante do professor.

É sabido também que há várias vias para o desenvolvimento da aprendizagem. A forma de se aprender é bastante variada, podendo ser desenvolvida de acordo com o contexto de vida e a cultura de cada indivíduo, o professor apenas mediará, possibilitando ampliar e potencializar a aprendizagem.

De acordo com Cunha (2017, p. 56):

Se realmente quisermos construir com o nosso educando atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele. Da mesma forma, a nossa formação deve obedecer a este princípio. Precisamos ser pessoas criativas, com habilidade e sensibilidade para transcendermos os problemas de aprendizagem e, de maneira multidisciplinar e interdisciplinar, formar cidadãos para a vida.

A escola precisa entender que o aluno é quem indica o modelo pedagógico que a escola deve seguir, não o inverso.

Frequentar ambientes que nos entusiasma, gostamos, compreendemos e nos identificamos é sempre prazeroso. Se a escola for este ambiente prazeroso o ensino poderá fluir com mais rapidez e/ou solidez de forma fascinante.

Para Davi, a escola já era esse ambiente, conforme ele coloca na 4ª questão acima quando ele afirma que “SI::M”, necessitando apenas do olhar do professor para que a aprendizagem ocorra.

Adentrando mais na questão sobre seu olhar a respeito da escola regular, ou seja, o que ela fazia que o entusiasmasse a frequentá-la, o interpelamos com a 11ª pergunta. Davi responde enfática e instantaneamente: “*estuda::ndo ()*”, que mesmo nós tendo acrescentado à pergunta: “*...() só estudar:::?*”, ele continua afirmando que só, confirmando assim com o aceno da cabeça. O que pode nos remeter ao prazer dele em estudar, próprio dele e isto não tenha sido trabalhado durante o período que ele frequentou uma escola exclusiva que foi desde os três (3) anos de idade dele.

Nesse contexto, é notório que a Escola de Educação Básica Santa Mônica, segundo a visão de Davi, é um ambiente prazeroso para ele frequentar. No entanto, ela precisa se apropriar desse sentimento evidenciado por ele e a partir disto, trabalhar de maneira em que contribua para minimizar as dificuldades que Davi traz consigo, para então não derivar em desestímulos para ele, resultando-se com isso em práticas excludentes.

Pergunta 11. Você gosta de estudar com os seus colegas ou prefere na outra escola? Por quê?

Davi: “*dessa ...*”

Acrescentamos: “*E - [por quê?]*”

Davi: “*porque eu go::sto MU:::ito dessa daqui*”

Acrescentamos também: “*o que é que tem aqui nessa escOla que vocÊ go:::sta?*”

Davi: *“de Santa Mônica”*

E acrescentamos ainda: *“o que é que você gosta daqui dessa escola?”*

Davi: *“() prA estudA::r escrever”*

O ingresso de uma pessoa com o Transtorno do Espectro Autista no ensino regular é um direito garantido por lei, como aponta o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata sobre a Educação Especial. A redação afirma que esse ingresso deve visar a efetiva integração do estudante à vida em sociedade. Além da LDB, a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Criança e do Adolescente entre outros documentos, também asseguram o acesso e à permanência ao ensino regular.

Não apenas um direito dado por leis, mas já há comprovações científicas que afirmam os benefícios que a inclusão escolar traz, pois, a educação inclusiva dar a oportunidade a crianças e adultos com deficiência de desafiar o preconceito, bem como, o respeito para com a diversidade, superando a discriminação e possibilitando uma melhoria na qualidade da educação para todos e assim, expandindo e ampliando esse respeito para a convivência em sociedade, pois, lugar de pessoas, independentemente de suas diversidades, é sempre junto às demais, frequentando os mesmos lugares e, desfrutando de tudo que foi construído socialmente, para isso temos a garantia em diversas legislações, como citamos anteriormente.

Nesse mesmo contexto, observamos também que várias contribuições são dadas na inclusão de alunos que apresentam dificuldades variadas na escola regular.

A resposta evidenciada por Davi também indica que a escola inclusiva é bem mais atraente para ele do que a exclusiva, nos fazendo, portanto, compreender que, a educação inclusiva

está no caminho certo, necessitando apenas de adequações para ofertar a excelência no ensino para todos.

Pergunta 12. A professora te ajuda ou você fica sem fazer nada?

Davi: *“Ajuda”*

Acrescentamos: *“Ela ajuda você a fazer o quê?”*

Davi: *“() escreve:::r”*

Alinhando-se com o pensamento de Cunha (2017, p. 101):

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção pedagógica se não conseguir incluir o aluno.

É notório que o professor tem papel fundamental na inclusão escolar, ou seja, a inclusão inicia-se por esse professor.

Nesse contexto, queríamos obter informações a respeito da visão de Davi quanto à inclusão dele pela professora regente, no que se referia às metodologias adotadas por ela para incluí-lo na sala de aula e, para isso, fizemos esse questionamento. Logo ele responde: *“Ajuda”*, sem deixar nenhuma dúvida quanto a essa questão.

Sabendo que ele poderia colaborar mais com essa questão, acrescentamos: *“Ela ajuda você a fazer o quê?”*, e ele respondeu: *“() escreve:::r”*, ficando convincente para ele, que de alguma forma a professora o ajudava, ou seja, o incluía naquela escola, pois a vontade maior de Davi era aprender a *“estudar”*, e isso ela estava fazendo.

Diante disso, não estamos aqui afirmando que a professora estava o incluindo da maneira correta e à luz das legislações, pois, sabemos que a inclusão vai além de ensinar a escrever e

estudar, como Davi afirma. No entanto, na visão de Davi, ela estava sim o incluindo.

Pergunta 13. Você gostaria que uma professora ficasse só com você durante as aulas?

Davi: *“eu:: acho que é”*

A verdadeira inclusão escolar deve estar baseada na equidade e não na igualdade. Apesar de esses dois termos parecerem idênticos, são bem distintos: igualdade conceituamos como a premissa que garante tratamento idêntico para todas as pessoas, em todas as situações. E já na equidade, conceituamos como o princípio de tratar-se diferentemente cada pessoa, mas de forma a oferecer-lhe as mesmas possibilidades e oportunidades que as demais pessoas gozam na sociedade.

Nesse contexto, alinhamos também ao pensamento de Santos (2003, p. 56) ao afirmar o direito de sermos iguais e diferentes:

Porque temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

É sabido que uma pessoa com o TEA apresenta dificuldades em várias áreas, mas que estas dificuldades não devem ser vistas como barreiras ou como uma forma de inferiorizar.

No intuito de diminuir/eliminar as barreiras enfrentadas pelos alunos com o TEA, bem como, uma colaboração com vistas ao seu desenvolvimento, várias legislações foram sancionadas. Nelas destacava-se a presença do profissional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissional este que

colaborava para a efetivação da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

Apesar de a Escola de Educação Básica Santa Mônica conhecer a legislação que trata da presença do profissional para o AEE, na referida escola não existia tal profissional, o que dificultava o desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais.

E para findar a entrevista, queríamos colher informações de Davi sobre a necessidade de ter um atendimento individualizado, o AEE, acompanhando-o diariamente para desenvolver sua autonomia. Então o indagamos com a 14^a pergunta, como resposta ele afirma: “eu:: acho que é”. Com essa resposta podemos perceber que:

- a) ele não tem clareza da necessidade desse profissional para a contribuição no seu desenvolvimento;
- b) ele pode não ter compreendido a pergunta e;
- c) ele não se reconhece ainda como uma criança que precisa de uma atenção direcionada, para que com isso, possa desenvolver sua autonomia e potencialidades.

Posto isto, comungamos do mesmo pensamento de Cunha (2017, p. 55):

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene de qualidade.

A autonomia para o processo de desenvolvimento e formação humana é fundamental para a construção da identidade de uma pessoa, no entanto, entendemos que para o professor de sala de aula, desenvolver essa autonomia sem a ajuda de outro profissional, é extremamente difícil, devido sabermos que uma pessoa autista requer um olhar mais conduzido.

6.1.1.1 – Resumo do 1º Objetivo

Dito isto, ao final do primeiro objetivo desta pesquisa que tinha como intuito conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA sobre a educação inclusiva dele na Escola de Educação Básica Santa Mônica, foi possível compreender a percepção do aluno diagnosticado com o TEA no que tange à inclusão escolar dele na referida instituição. Podendo-se perceber que o Davi (o aluno diagnosticado com o TEA) demonstra parcialmente uma satisfação em está frequentando a escola pesquisada, pois, em alguns momentos, ele relata a falta de respeito que os seus colegas tem com ele no tocante ao barulho, mas também aponta o prazer em trabalhar em grupo e sempre com os meninos da turma.

No entanto, mesmo com esse desconforto que é essa sensibilidade sensorial, e a inabilidade da escola para com ele, o encanto dele em está inserido nessa escola e continuar nela, é algo que realmente está presente nele.

Nesse contexto, percebe-se que o desejo de Davi em está em uma escola regular “estudando”, como ele afirma na 11ª questão, o faz entender que o barulho mesmo trazendo para ele certo sofrimento (a dor nos ouvidos) e o incomodando, ele percebe que esse barulho é algo inerente às crianças, sendo então mais interessante ele aprender a lidar com esse sofrimento, do que retornar a escola anterior, pois, em momento algum explicita desejo em retornar a escola que frequentava, ou seja, voltar para uma escola direcionada a alunos especiais uma escola exclusiva.

6.2 – 2º Objetivo: Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e, das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA, durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica

Nesse item, apresentaremos o resultado do 2º objetivo que foi subdividido em três partes, nas quais exporemos a opinião:

1ª – Da mãe do aluno diagnosticado com o TEA;

2ª – Dos 27 (vinte e sete) colegas de sala de aula sobre inclusão escolar de alunos diagnosticados com o TEA inseridos na rede regular de ensino e;

3ª – Das professoras.

6.2.1. Relatos e discussão da Mãe do aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA sobre a inclusão desses alunos em salas de aula regular

Neste item, apresentaremos o resultado e discussão do 2º objetivo que foi coletado através de entrevista realizada com a mãe do Davi (aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA) à luz da opinião dela sobre a inclusão escolar de alunos com o TEA em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

Em 2016, ao adentrar a Escola de Educação Básica Santa Mônica, a pesquisadora e a Diretora Alba questionaram à mãe do Davi se a mesma tinha interesse em participar da pesquisa, cujo objeto de pesquisa seria o seu filho Davi. Foi justificado o motivo da pesquisa, pois o mesmo era o caso mais grave (naquele momento) em que a escola vinha enfrentando. A mãe do aluno

ficou extremamente satisfeita, pois entendia o quanto seu filho poderia ser ajudado.

Como a mesma já tinha conhecimento que iria participar de uma entrevista a qualquer momento, entramos em contato por telefone com a mãe do Davi no dia 01 de novembro de 2018, no intuito de relembrá-la e solicitando uma data para entrevistá-la. Ficou acordado que a entrevista seria na residência da mãe do Davi. Assim sendo, a pesquisadora se dirigiu até a residência da mãe do Davi, no horário combinado.

Ao chegar à residência, Davi quem nos recebeu, pois neste dia ele não foi à escola, pois afirmou para a mãe não está se sentindo muito bem.

Explicamos a ela sobre a necessidade de Davi não está presente durante a entrevista, pois poderia causar algum mal-estar a ele, logo sua mãe, pediu para que ele fosse até a área de sua casa brincar de bola com o companheiro dela e assim ele o fez.

Sabe-se que a família assume papel relevante e contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos. E quando direcionamos o papel da família na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais inseridas em salas de aula regular aí então é que vemos a função essencial, conforme Tanaka (2010), defende que:

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a “parceria”. (Tanaka, 2010, p. 115).

Assim sendo, sem o envolvimento dessa relação de “parceria” entre os profissionais da escola e da família, esse processo de aprendizagem ficará comprometido.

Nesse sentido, justificamos a necessidade de se entrevistar a mãe do Davi, pois as respostas dadas por ela nos subsidiar na análise e discussão quanto ao 2º objetivo desta pesquisa, que é conhecer a opinião da mãe do Davi quanto à inclusão dele em sala de aula regular, tendo em vista que a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais acontece também com a colaboração da família.

Na entrevista abordamos os seguintes temas: Informações gerais da sua mãe; A gestação do Davi; A infância do Davi; A escola do Davi; Conhecimento da mãe do Davi sobre Autismo e; Ser mãe do Davi.

Iniciamos a entrevista às 15h3m estando presente em uma sala a sós: a pesquisadora e a mãe do Davi, na entrevista continuam 44 (quarenta e quatro) perguntas e, sua aplicação transcorreu tranquilamente, tendo uma duração de 30’6” (trinta minutos e seis segundos). A entrevista semiestruturada foi gravada e, em seguida, transcrita para que assim, pudéssemos analisar de forma detalhada, conforme a seguir.

Pergunta 1. Idade?

Mãe do Davi: *Trinta e nove anos.*

Pergunta 2. Qual sua formação?

Mãe do Davi: *É nível superior completo.*

Pergunta 3. É casada?

Mãe do Davi: *Sim.*

Pergunta 4. Você trabalha? Se sim, onde?

Mãe do Davi: *() sou professora né? Na escola municipal.*

Pergunta 5. Qual sua carga horária de trabalho semanal?

Mãe do Davi: *São quarenta horas.*

Pergunta 6. Onde reside?

Mãe do Davi: *Bairro São Luiz em Arapiraca.*

Pergunta 7. Sua casa é própria?

Mãe do Davi: *Não*

Pergunta 8. Mora com quantas pessoas?

Mãe do Davi: *Quatro*

Pergunta 9. Seu filho tem irmãos? Quantos?

Mãe do Davi: *Tem uma irmãzinha. [hum rum ela tem seis anos.*

Pergunta 10. Nome do pai do seu filho.

Mãe do Davi: *Ele é o Luiz.*

Pergunta 11. Profissão do pai

Mãe do Davi: *No momento não...*

Pergunta 12. Formação/Escolaridade do pai

Mãe do Davi: *Não sei*

Pergunta 13. Tempo que o pai dedica ao Davi

Mãe do Davi: *No momento nenhum porque na verdade nós estamos separados ... tem que ver isso direitinho né? separados no momento e tenho um relacionamento e graças a deus o meu se dar muito bem com ele né? O meu novo esposo e a gente vai vivendo a vida juntos ()*

Pergunta 14. Pode fazer uma breve explanação sobre sua gestação e de seu filho quando ele era bebê?

Mãe do Davi: *Minha gestação foi tranquila não tive problema nenhum não senti nada de gravidade foi super tranquila mesmo né após a não foi percebido nenhuma deficiência nada normal amamentava tranquilo após uns dois anos mais ou menos foi que eu vi uma certa diferença né? Olhar, não gritava muito o comportado () dormia bastante pouco a gente não tinha essa observação total ()*

Pergunta 15. Data de nascimento do seu filho.

Mãe do Davi: *A data dele é dez do sete de dois mil e sete, hoje ele tem onze anos.*

Pergunta 16. O que ele gosta de fazer?

Mãe do Davi: *Geralmente ele gosta de jogar muito futebol né? E antes era muito quebra- cabeça assistir vídeo game essas coisas né, jogar no celular.*

Pergunta 17. O que o deixa agitado?

Mãe do Davi: *Agitado na verdade é::: se contrariar ele um pouco naquilo que ... ah::: vamos fazer se ele não quer fazer então ele não gosta de ser contrariado muitas vezes é criança choro de criança deixa ele muito nervoso ele não gosta de choro de criança. O barulho o barulho até na escola vez ou outra mamãe mamãe muito barulho coleguinha o barulho em si já deixa ele agitado.*

Ao analisarmos as respostas evidenciadas pela mãe do Davi nos questionamentos sobre os dados gerais que interrogamos entre a 1ª e 17ª questões constatamos que à época Davi tinha 11 anos, sua mãe 39 anos de idade. Ela possui formação em nível superior, é professora do município de Arapiraca, trabalha 40h semanais, é separada do pai dos dois filhos dela, porém, mantém um novo relacionamento. Evidencia também que o pai do Davi não dedica nenhum momento para com ele, no entanto, o atual parceiro dela cultiva uma boa relação com o Davi.

Ressalta-se ainda nas afirmações da entrevistada que a gestação do Davi não houve nenhuma decorrência anormal. Até aproximadamente os dois anos de idade do Davi, a mesma afirma não ter percebido nenhuma anomalia nele que ela se atentasse para procurar um especialista, no entanto, após os dois anos de idade de Davi, ela começou a perceber alguns traços no comportamento dele como ela afirma “[...] Olhar, não gritava muito o comportado () dormia bastante pouco a gente não tinha essa observação total ()”.

Complementando com essa visão da mãe do Davi, Cunha (2017), esclarece que:

O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se apa-

rentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, [...]. A criança tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada. (Cunha, 2017, p. 24-25).

Sendo assim, podemos ratificar que estamos diante de uma regra, pois, conforme afirma a mãe do Davi, os traços apresentados por uma criança atípica só foram observados após os vinte e quatro (24) meses de vida dele, o que mais tarde diagnosticou ser uma criança com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Crianças com o Transtorno do Espectro Autista – TEA apresentam características que lhes são peculiares como deficiência na cognição, na interação social e na linguagem. Além dessas dificuldades, pode existir a presença de distúrbios sensoriais, levando a essa criança a hipersensibilidade sensorial.

Nesse viés, Temple Grandin (1988, *apud* Whitman, 2015, p. 61), relata que:

Ruídos eram grande problema para mim. Quando me deparava com barulhos altos ou confusos, eu não conseguia modulá-los. Eu precisava bloquear todo o ruído e me retirar ou deixar que tudo me invadisse como uma enxurrada. Para evitar o ataque, eu geralmente me retraía e me fechava para o mundo externo. Agora, adulto, ainda tenho problemas para modular estímulos auditivos.

Diante disso, é necessário que tanto a escola quanto a família conheçam essa característica, pois não se trata de algum tipo

de birra que a criança com o TEA cria, mas sim, de uma disfunção que faz com que essa criança se desorganize e expresse de forma confusa sua necessidade, muitas vezes o que se apresentava como uma agitação, era apenas devido está inserida em um espaço com grandes estímulos sensoriais, que talvez por falta de conhecimento dos pais e/ou professores não foram trabalhados adequadamente, resultando portanto, nessa postura agitada da criança, pois segundo relatos da mãe do Davi “[...]o barulho em si já deixa ele agitado”.

No entanto, sabe-se que se a parte sensorial for trabalhada habilmente, possivelmente essa criança poderá ir se adequando progressivamente ao longo de sua vida.

Em seguida, incluímos mais algumas questões que nos direcionavam sobre mais um de nossos objetivos específicos, que é conhecer a opinião da mãe do Davi sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o TEA na escola regular.

Pergunta 18. Como foi a entrada dele na escola?

Mãe do Davi: *Não foi fácil porque é como diz, ele foi a gente matriculou a criança mas ele não interagia com ninguém ficava muito isolado dos outros e foi percebendo isso primeira coisa que eu disse não quando ele recebeu o diagnóstico disse é melhor você tirar ele da escola agora e começar o tratamento então com três anos ele já tirei ele da escola mas o tratamento não foi logo de primeira né a gente sempre teve um passo, um passo de cada vez pra pelo menos conhecer primeiro, pra ver o que ele tinha de fato.*

Pergunta 19. Desde quantos anos ele frequenta a escola?

Mãe do Davi: *Desde os três anos né? Na verdade aos quatro anos que de fato ele voltou pra escola e até hoje né tá seguindo a faixa etária eu acredito ()*

O ambiente escolar é extremamente importante para o desenvolvimento de uma pessoa, devido ser um local de muitos estímulos, não só no aprendizado, mas em diversas áreas da vida

dos seres humanos, devido nesse espaço acontecer também a socialização, o que influenciará diretamente na vida dessa pessoa.

Para uma criança acometida pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA este ganho também não é diferente, pois quando uma criança com o TEA é inserida na educação infantil regular é inegável os resultados positivos para a vida dessa criança, principalmente, se esse ambiente escolar está preparado, não apenas com uma estrutura adequada, mas também com seus recursos humanos aptos para se promover essa inclusão, pois, não é fácil para a família nem tampouco para uma criança, adentrar a esse espaço tendo em vista que é algo novo para elas, o que requererá novas posturas e rotinas.

Nota-se que tanto para a mãe do Davi quanto para ele não foi fácil a entrada dele no ambiente escolar, pois, está evidente o quanto a escola não estava preparado para recebê-lo, conforme afirma a mãe de Davi “[..]é melhor você tirar ele da escola agora e começar o tratamento[...]”. O que deveria ser agregado, ou seja, a junção da escola com o tratamento para com o Davi, foi excluído, resultando-se assim de sua saída da escola regular de ensino, não proporcionando essa experiência.

Pergunta 20. Em quantas escolas ele já estudou?

Mãe do Davi: *Estudou em três escolas.*

Pergunta 21. Por que ele está estudando nessa escola?

Mãe do Davi: *Justamente pela aceitação pelo pelo acolher né? Quando eu conversei com a diretora ela disse olha a gente não sabe nada a gente não entende nada não sabemos lidar com crianças com a criança autista disse não se preocupe o que precisar estou aqui parceria com as professoras sempre conversando com ela a paciência das professoras é muito importante né então lidar com elas foi isso de saber e aprender*

né? De dizer não a gente não sabe mas a gente quer conhecer, a gente quer aprender.

Observam-se nos relatos da mãe de Davi, diversas tentativas dela em incluí-lo na rede regular de ensino, porém, com pouco sucesso, pois, percebe-se que não houve boa aceitação por parte das outras três instituições. No entanto, mesmo a gestora da escola atual que Davi estuda reconhecer que a escola não está preparada para receber alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, a mesma demonstra boa receptividade dele na escola. Não estamos aqui afirmando que a escola receber bem o aluno com o TEA já está cumprindo sua função, mas sim, alegando que cumpriu com sua função inicial.

Nesse sentido, Cunha (2017, p. 118) esclarece que “Professores dedicados, que não se negam a ter desafios, são inspirativos para os pais”. Nesse viés, é conveniente ressaltar que ao receber bem os seus filhos, os pais acreditam que uma parceria poderá ser firmada com vistas às necessidades de seu filho e, possivelmente, a superação delas.

Pergunta 22. Houve algum progresso após começar a frequentar a escola atual?

Mãe do Davi: *[com certeza muito progresso.*

Nessa afirmação, foi percebido que para a mãe do Davi, a inclusão escolar dele em salas de aula regular o oportuniza a vivenciar diversos progressos no seu desenvolvimento. Para os autores Gómez e Terán (2014), separar pessoas acometidas pelo TEA do ambiente normal, contribuirá para agravar os prejuízos que esses indivíduos trazem consigo, pois as crianças autistas têm necessidades especiais, porém, sua educação deve ocorrer em ambientes com o mínimo possível de restrições.

Pergunta 23. Ele frequenta concomitantemente escola especial ou outro espaço?

Mãe do Davi: *No momento ele estava em acompanhamento com a psicóloga né vez ou outra () levava e tudo mas ele já recebeu alta não tem essa necessidade mas sempre tá acompanhando pela transformação pelo comportamento dele é como disse quando ele fica nervoso que tu precisa frustração que às vezes acontece todo mundo passa né? Então como trabalhar trabalhar essa frustração sem acompanhamento no sentido psicológico.*

Pergunta 24. Seu filho participa das atividades esportivas que são ofertadas pela escola?

Hum rum. Porque isso dar um desenvolvimento maior né a questão dele saber interagir mais com as outras crianças saber que precisar ter um equilíbrio corporal mental você trabalha a disciplina e é muito importante que aí na escola qualquer evento que ele puder participar ele tá ali já tá aprendendo interagindo socialmente também ()

Pergunta 25. Seu filho tem algum acompanhamento de reforço no contraturno?

Mãe do Davi: *Não*

De acordo com as afirmações da mãe do Davi sobre as questões 23, 24 e 25, seu filho já recebeu alta da psicóloga, apesar de a própria mãe afirmar que não sabe trabalhar com as frustrações dele “[...] *Então como trabalhar trabalhar essa frustração sem acompanhamento no sentido psicológico*”. Muitas vezes a falta de conhecimento e/ou comprometimento de profissionais de diversas áreas, como podemos citar o psicólogo nesse caso, poderá atrapalhar no desenvolvimento dessa criança, tendo em vista que os pais precisam ser ensinados também para lidar com eles.

Reconhece-se a fundamental importância do ambiente escolar regular para a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, pois, essa instituição além de proporcionar o aprendizado, oferta também a interação e o respeito à diversidade. Nesse sentido, a mãe do Davi ressalta o sentido das atividades esportivas oferecidos pela escola para o desenvolvi-

mento do seu filho quando ela coloca que “[...] *a questão dele saber interagir mais com as outras crianças saber que precisar ter um equilíbrio corporal mental você trabalha a disciplina e é muito importante [...]*”. Apesar de a mãe de Davi afirmar que ele participa das atividades esportivas na escola, discordamos de sua afirmação, pois, durante esses três anos de acompanhamento com o aluno Davi, bem como em conversas informais com a escola, sabemos que ele nunca compareceu a esse tipo de atividade, o que poderá atrapalhar nos ganhos com o desenvolvimento dele.

Já no que diz respeito a um acompanhamento no contraturno, é indiscutível também a grande importância desse reforço no contraturno, pois, geralmente alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA apresentam prejuízos em diversas áreas, dentre essas destacamos a cognitiva, necessitando portanto, de um trabalho individualizado, mais centrado nesse aluno.

A sala de recursos da escola no contraturno é um espaço ideal para se trabalhar as habilidades do discente com vistas a superação de algumas deficiências que esse educando possa apresentar. O autor Cunha (2017), ressalva a importância da sala de recursos ao afirmar que:

A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto. (Cunha, 2017, p. 32).

Dada a importância da sala de recursos para o processo de inclusão escolar de alunos atípicos, visto que ela possibilita atendimento individualizado, porém, esse atendimento não acontece separadamente, visto que a sala de aula comum e a sala de recursos trabalham em regime de colaboração.

Nesse sentido, podemos inferir que devido a não existência dessa sala de recursos na Escola de Educação Básica Santa Mônica, bem como a indisponibilidade da mãe do Davi em não levá-lo para participar das atividades esportivas que são ofertadas pela escola, sua inclusão possivelmente estará comprometida.

Pergunta 26. Você conhece a metodologia que a escola trabalha?

Mãe do Davi: () *sempre que eu posso eu tô conversando com as meninas né? E elas sempre passam as atividades, tudo que é realizado.*

Como dito anteriormente, a presença e participação da família no ambiente escolar é condição indispensável para a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA em salas de aula regular. Conhecer o ambiente que a criança irá permanecer bem como as metodologias adotadas pela escola é fundamental, tendo em vista que os alunos ainda não têm aptidão para fazer essa escolha, ficando a encargo dos pais de fazerem, tendo em vista que eles possuem a tutela de seus filhos. Corroborando com isso, Whitman (2015, p. 275), afirma que “[...] Antes do encontro com os provedores de serviço, os pais devem ter algumas ideias sobre o tipo de serviço que desejam, e precisam ter investigado o suficiente para determinar que profissionais pudessem oferecê-lo da forma mais apropriada”.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade dos conhecimentos prévios dos pais sobre o transtorno do seu filho, pois eles conhecem a necessidade deles. A presença dos pais na escola é indispensável para o desenvolvimento de seus filhos, pois o que é trabalhado no ambiente escolar deve-se também ser continuado em casa.

De acordo com os relatos da mãe de Davi, infere-se que a metodologia trabalhada na escola é acompanhada por ela, no entanto, nos relatos das professoras que acompanham o Davi

há afirmações contrárias com evidências nas falas das três docentes, conforme podemos verificar, para a (PE) *“não tive NÃO. Porque era assim... o pai dele quem vinha trazer E DEIXAVA ele aí e pronto ele subia ia para a sala. Aí a falta de diálogo atrapalhou o desenvolvimento dele”*. Para a docente (PN) *“é uma pena mas a família não participa do crescimento do Davi infelizmente somos nós que ainda assim trabalhamos a parte do Davi mas a família mal aparece na escola”*. Ratificando com as falas das duas professoras, a docente (PA) coloca que *“[...] a mãe dele não é assim presente na vida escolar dele é::: atividades iam e voltavam do mesmo jeito [...] não vem assim na sala para saber o que que ele aprendeu como é que ele está [...]”*.

Nesse contexto, há um contrassenso entre a fala da mãe do Davi e das três professoras dele, enquanto a mãe de Davi afirma que conversou com as professoras ao longo desses anos sobre o desenvolvimento do Davi, as três professoras alegam que não há diálogo entre elas.

Pergunta 27. Você conhece alguma metodologia de trabalho com aluno Autista?

Mãe do Davi: *Sim assim a gente trabalha a questão do da é:: como fala a questão da ABA né? que é um trabalho muito bem realizado com figuras com imagens pet também que é bem realizado disso aí e outros trabalhos que () no momento não lembro sempre tem alguma atividade realizada a gente faz a interação né? Elas são importante né essa reiteração com ele.*

Como afirmamos no subitem 3.4 desta pesquisa, o uso de metodologias como técnicas de intervenções para se construir uma gama de ações com vistas ao desenvolvimento das habilidades dos alunos acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA é uma oportunidade ímpar da escola incluí-la no seu currículo, pois estudos apontam que a partir dessas técnicas os

resultados do aprendizado para crianças com o TEA têm melhorado satisfatoriamente.

Nesse sentido, questionamos à mãe de Davi se ela conhecia alguma metodologia para trabalhar com aluno autista e, foi-nos confirmado por ela que “*Sim assim a gente trabalha a questão do da é:: como fala a questão da ABA né?*” No entanto, ao detalhar como ela lidava com essa ferramenta, nota-se que ela se confunde, pois coloca que “[...] *é um trabalho muito bem realizado com figuras com imagens pet [...]*”. Apesar de esse equívoco, percebe-se que a mãe de Davi não é leiga nessa questão, possui alguns conhecimentos necessários que poderão ajudar na superação de alguns prejuízos presentes na vida de seu filho, que é uma criança acometida pelo TEA.

Pergunta 28. A escola ajuda de alguma forma a ele? De que forma?

Mãe do Davi: *Sim. Pesquisando também sabendo ter a curiosidade de dizer olha o Davi fez isso Davi fez isso tudo e o que que ele pode ser feito mais a gente pode mais poder participar e todos ficam preocupados não vamos sim deixar ele participar se envolver pra que de fato ele vai realizar né? Ele conseguir.*

Conforme, observada na fala da mãe do Davi há sim ajuda da escola para com ele, no entanto, a resposta se apresenta um tanto confusa, como se ela estivesse afirmando que a escola pode fazer e não, o que está sendo feito.

Pergunta 29. De que forma a escola pode contribuir mais para o desenvolvimento e inclusão do seu filho?

Mãe do Davi: *Acredito que quanto mais a gente realizar encontros o momento de palestras que falem sobre aquela deficiência faMÍLIAS que dessem depoimento, um momento de interação reunião entre professores pais e alunos, até os alunos né que estão ali que querem conviver com com o colega com o coleguinha isso é importante.*

De acordo com os relatos da entrevistada, a escola poderá contribuir com realizações e propagação de eventos relacionados ao tema de Transtorno do Espectro Autista – TEA com a participação de toda a comunidade escolar, pois para ela, isso possibilitaria momentos de interações entre os atores da instituição escolar.

Além disso, é válido ressaltar que a escola é uma instituição que também tem como função o processo de ensino e aprendizagem entre os discentes e docentes, visto que a disseminação quanto ao assunto do TEA não deixa de ser um ensinamento, pois, ensinar a conviver e respeitar a diversidade pode e deve também ser um dever da escola. Com isso, podem-se evitar preconceitos com as pessoas atípicas, conforme Orrú (2014), coloca que:

[...] quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, tem movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam desinformação a respeito dessa síndrome (Orrú, 2014, p. 37).

Nesse sentido, percebe-se tamanho equívoco e maldade com essas pessoas, o que poderia ser evitado caso houvesse investimento em propagação do que realmente significa esse transtorno, para que assim a comunidade escolar tenha consciência do que realmente seja o TEA, pois isso também é uma forma de inclusão.

Pergunta 30. Qual seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com o TEA na rede regular?

Mãe do Davi: *DEVE sim ter porque quanto mais a criança envolvida em sala de aula a participação é maior, a gente não só fato social a gente ver que pela inteligência e desenvolvimento daquela criança ou do adolescente em si ele vai perceber que tá no mundo que ali vai ser aceito por ele também vai ser aceito na sociedade então é importante ter essa esse encontro essa união regular ele tem que está na sala regular ... porque por ele perdão por ele a gente sabe que tem que ter nada de integração é uma inclusão de fato a gente que é uma realidade ainda a ser né? A ser conquistada muito a frente mas só o fato da criança já tá ali do adolescente participar já ter o::: momento com aquelas com as outras crianças é um passo e tanto.*

Sabe-se que a inclusão escolar de alunos atípicos na rede regular de ensino é garantida por legislações, conforme podemos citar a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que dentre outras citações, prevê que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade par todos.

Nesse sentido, a escola tem como responsabilidade sua transformação para receber esses alunos atípicos e assim, ofertar uma educação adequada, no entanto, essa garantia ainda não se efetivou na prática.

A questão de inclusão escolar para alunos com o TEA na rede regular de ensino é bem vista pela mãe do Davi, pois, ela afirma que proporciona avanços na interação social, bem como, no aprendizado, construindo com isso o seu espaço no mundo. Apesar de a entrevistada reconhecer os benefícios da inclusão de crianças com o TEA na rede regular de ensino, ela afirma que se

precisa muito ainda para que de fato essa inclusão seja efetivada na prática conforme preconiza as legislações.

Pergunta 31. O que você mais gosta da escola?

Mãe do Davi: *O que eu mais gosto? É o acolher, é o carinho que eles tem pelas crianças independente da deficiência não mas de fato a criança abraça a direção a escola os professores abraçam aquela criança né e fazem de tudo possível para que se sintam bem para que ela se desenvolva ali no meio de todos ali a tanto quanto realizado seja um pouquinho por exemplo eu me senti muito feliz com a professora que trabalhou o autismo com as crianças nós vamos pesquisar vamos buscar quando ela me mostrou a gente sente-se realizada de uma certa forma isso fiquei muito feliz.*

Diante da resposta da mãe do Davi, foi possível perceber a valorização dela pela escola pelo fato desta instituição acolher bem seus alunos independentemente de suas necessidades educacionais especiais, inclusive com o seu filho, que é um aluno acometido pelo TEA. Neste sentido, o autor Cunha (2017), ressalta a importância desse ambiente escolar ao afirmar que:

Quando estamos envolvidos em algo que amamos, parece que nada nos importa. Quando direcionamos nossos afetos em temas que nos fascinam, não economizamos forças até conhecermos os caminhos que nos levam a respostas. Quando estamos trabalhando em ambientes acolhedores, sentimos que a nossa energia criativa e a nossa disposição para a execução das tarefas parecem ser eternas inquebrantáveis. Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos mas também pelas qualidades humanas. (Cunha, 2017, p. 99-100).

Nesse sentido, observa-se que o espaço escolar receptivo é uma necessidade básica para que o ensino ocorra e na visão da mãe do Davi, a Escola de Educação Básica Santa Mônica já tem essa característica, que é um ótimo começo para fazer a inclusão escolar de alunos com o TEA em salas de aula regular.

Pergunta 32. O que você menos gosta na escola?

Mãe do Davi: *Menos gosta? Assim eu acho que é o fato de do::: não sei dizer como se diz tem muitas coisas que precisa melhorar O QUE EU GOSTARIA MESMO se tivesse uma sala de AE de recurso porque ali né a criança poderia ter uma aprendizagem melhor e a sala de AE pra todas as escolas não só na escola em todas as escolas tivesse uma salinha que fizesse um atendimento acompanhamento psicopedagogo principalmente na questão da leitura né, o reforço seri:::a incrível e maravilhoso.*

Apesar de a Escola de Educação Básica Santa Mônica apresentar vários pontos positivos na visão da mãe de Davi sobre a inclusão escolar de alunos com o TEA inseridos em salas de aula regular, conforme respostas anteriores, a referida instituição ainda tem diversos fatores que poderá melhorar.

Dentre esses fatores ela destaca a importância de se ter a sala de recursos com a presença de um profissional, presume-se a presença do profissional de Atendimento Educacional Especializado – AEE, tendo em vista sua função que é também o estímulo. A Constituição Federal de 1988 já se anunciava a presença do profissional para o AEE, conforme Inciso III, do Artigo 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”. Nesse sentido, já se percebia a importância desse profissional para a oferta da educação especial em salas de aula regular.

Em relação à sala de recursos Cunha (2017, p. 32-33), acrescenta que “A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto”. Posto isso, evidencia-se a relevância da sala de recursos, não apenas para a interação, mas também para o ato de incluir.

Sendo assim, a mãe do Davi defende a implantação da sala de recursos e a presença do profissional para o AEE, estando ela respaldada por diversos estudiosos que defendem também essa implantação, além de legislações que discorrem sobre esse assunto, pois está evidenciado que a implantação da sala de recursos e da presença do profissional para o AEE garantem uma melhoria no atendimento para as pessoas que são acometidas pelo TEA e portanto, fortalece a inclusão escolar desses alunos em salas de aula regular.

Pergunta 33. Ele reclama de algo da escola? Ex.: sons, ruídos.....

Mãe do Davi: *O barulho ((riso)) sempre o barulho.*

Os estímulos auditivos para algumas pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA é algo extremamente conflituoso. Observamos nos relatos da mãe do Davi o seu maior incômodo na escola, o barulho. Salientamos que essa percepção não é apenas da mãe, pois, o próprio Davi em sua entrevista afirma isso, quando questionado se o barulho que os colegas de sala fazem o incomoda e ele declara que “*incomoda*”, inclusive, que os ouvidos deles doem quando há tumulto.

Diante dessa afirmação, podemos concluir que Davi é uma criança que possui hipersensibilidade a ruídos sonoros e que esse é um dos desafios que a escola regular de ensino poderá trabalhar, para que assim ele possa superá-lo.

Pergunta 34. Pode fazer um breve relato sobre a contribuição das professoras que trabalharam com ele os últimos 3 anos?

Mãe do Davi: BOM. *Eu me recordo tinha a professora LUIZA () a professora Maria e a professora Monique e também a professora Mônica que::: todas elas como diz a escola abraçou mas se o professor não tiver uma uma visão além do que a criança do que ela precisa ter digamos um olhar diferenciado com carinho com todo toda a paciência do mundo sem a paciência a gente não consegue promover a criança uma criança se desenvolver essa deficiente então o conjunto ali dos professores não só da sala de aula mas como elas se preocupavam buscavam olha como é que vou não sei trabalhar mãe como é que vou fazer isso não tô aqui e a gente vai trabalhar em parceria o que eu fizer em casa vamos fazer na escola tentar buscar isso buscar aquilo então toda conversa que foi dada E ELAs pesquisando cada um que se interessava eita vou lá foi na internet foi buscando eita eu vi como é que eu posso realizar vamos ver se ele consegue é justamente isso que o carinho o respeito a paciência e o BUSCAR mesmo eu vou pesquisar vou correr atrás E ELAS não descansaram tendo até mesmo realmente conseguido dizer vou fazer muito pelo Davi vamos buscar muito coisa por ele e quando a diretora e as meninas chegaram pra e a gente vai ter uma pessoa pra trabalhar com o Davi em sala de aula com o Davi ((tom de voz embargado)) nossa foi eu busquei um chão pra se dizer nossa graças a Deus eu encontrei pessoas ali que com todo carinho como eu já disse buscaram pelo meu filho e quando veio essa pessoinha ((riso)) né a Mônica veio justamente pra dar um reforço maior e o que eu vi de desenvolvimento quando ela também disse eu realmente vou pesquisar vou correr atrás quando ele começou a falar em sala de aula timidamente ela buscando estimulando ele não Davi vá fale fale responda fale assim tudo então foi uma das maiores alegrias pra mim porque eu soube que meu filho estava sendo bem entregue naquela escola então ele se desenvolveu bastante toda atenção e o carinho só tenho a agradecer e fico muito feliz por isso.*

De acordo com os relatos da mãe do Davi, houve diversas contribuições das professoras que trabalharam com ele nos últimos 3 anos, como o “acolher”, o “carinho”, a “paciência”, a “busca pelo saber”, o “respeito”, os “estímulos”, que ajudaram na superação de alguns prejuízos que Davi trazia consigo, como exemplo, a dificuldade que ele tinha em apresentar trabalhos a frente da turma, que aos poucos, esta dificuldade vem sendo minimizada.

Nessa visão Cunha (2007, *apud* Cunha, 2017, p. 115), ratifica que:

Podemos dizer que todo conhecimento que vem pelo amor possui a excelência da perfeição. Acima de tudo, quem aprende e que ensina precisa antes do amor. Na verdade, todo conhecimento possui também a culminância da distinção quando se designa ao amor. O amor é a sublimação do saber.

Portanto, é necessário que a escola compreenda que para se chegar ao conhecimento, é fundamental que se tenha o amor. Sendo assim, a mãe do aluno Davi, evidencia em sua resposta que a Escola de Educação Básica Santa Mônica contempla em suas ações diárias desses sentimentos.

Pergunta 35. Houve algum progresso após o acompanhamento da professora Mônica aqui da escola?

Mãe do Davi: *BAS-TAN-TE:: como eu te disse o progresso dele a evolução dele começando do mínimo daquela questão de o Davi levanta a cabeça observa os colegas Davi fala o seu nome Davi fala o seu nome observe os coleguinhas vá na sala vá se apresentando responda a atividade estimulando ele a responder a buscar junto com os colegas a trabalhar em grupo ENTÃO foi a melhor evolução assim porque tendo essas pessoas ao lado estimula mais ainda a criança e ela vai se desenvolver vai percebendo que precisa com o tempo ela disse não só tô ali*

observando também ele vai poder fazer sozinho ele vai seguir é preciso ter esse estímulo é preciso ter esse sim reforço ao lado dele.

Conforme, observado na resposta da mãe do Davi sobre a inclusão escolar de alunos com o TEA inseridos em salas de aula regular após o acompanhamento de um profissional em educação, foi possível perceber a importância do papel de um profissional para o acompanhamento individualizado.

Cunha (2017) ratifica e salienta a relevância de um profissional para o acompanhamento de alunos com autismo e afirma que:

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. (Cunha, 2017, p. 55).

Portanto, é necessário que a escola disponibilize de um profissional capacitado para realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial, e assim, contribuir para que as dificuldades desses alunos sejam minimizadas e suas habilidades potencializadas.

Pergunta 36. Como você acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão do seu filho na escola?

Mãe do Davi: *[pra efetuar pra efetivar é como disse as parcerias tem que existir existir as parcerias certas as pessoas certa não só apenas a escola que vai abraçar a escola faz o possível mas se a gente não tiver a nossa garantia que os nossos filhos podem chegar a algo a mais é numa*

faculdade e no num ensino médio de BOA qualidade a gente precisa dessas parcerias é governo mesmo é pessoas que abram os olhos que precisam ver a deficiência que existe quanto mais deficiente existir eles precisam de recurso eles precisam de ajuda as famílias que precisam de ajuda de benefícios e o benefício que já recebe para ajudar A construir mais na frente um estudo melhor então todas as parcerias não é só escola família se é escola família governo estado é todo mundo junto e precisa ser realizado precisa ser repensado que quantas vezes com uma associação a gente correndo atrás a gente corre atrás a gente busca sabendo que recebe não mesmo sabendo que tem alguns que podem vim e ajudam governo estado o município precisam também abrir os olhos precisam ser é:::provocados podemos dizer provocados mesmo vamos que vamos correr atrás não podemos desistir

De acordo com os relatos da mãe do Davi sobre quais são os trabalhos que devem ser realizado para efetivar a inclusão do seu filho na escola, evidenciou-se que a relação família x escola é fator essencial para que a inclusão escolar desses alunos na rede regular de ensino ocorra de fato.

Portela e Almeida (2009, p. 158), afirmam que para a efetivação da inclusão escolar de alunos atípicos é fundamental que:

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato e de direito, não alimentando uma relação hierárquica e autoritária ou assumindo papel de juiz ou cobrador da família, mas, sobretudo, ampliando o espaço de participação, respeitando o desejo desta e auxiliando-a a se informar para crescer numa relação mais igualitária. Pois, só com o estabelecimento de uma relação nesse nível é que as propostas educacionais, especificamente aquelas voltadas para as pessoas com necessidades educativas espe-

ciais, relativas à formação de cidadãos, poderão se concretizar.

Complementando-se a isso, Cunha (2017, p. 89), ressalta que é primordial a relação entre a família x escola para o desenvolvimento de pessoas que são acometidas pelo TEA ao afirmar que:

Uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo, independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto. Entretanto, escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes manuseiam os objetos os demais estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes. (Cunha, 2017, p. 89).

Sendo assim, é necessária a parceria da escola com a família, pois o comprometimento entre ambas também darão o tom ao desenvolvimento de seus alunos.

Pergunta 37. As atividades de seu filho são adaptadas?

Mãe do Davi: *Sim.*

De acordo com a fala da mãe do Davi, as atividades dele são adaptadas na escola, o que é de grande valia para a inclusão de uma criança com o Transtorno do Espectro Autista – TEA se desenvolver, principalmente quando essa criança está inserida em salas de aula regular.

Nesse viés, Cunha (2017, p. 68), afirma que para esses alunos se desenvolverem serão necessárias diversas adaptações nesse ambiente escolar, como “O aluno com autismo não é

incapaz de aprender, mas tem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado [...]”.

Sendo assim, ressalta-se a importância das adaptações feitas no ambiente escolar com vistas ao desenvolvimento das habilidades de alunos com o Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino.

Pergunta 38. Você acompanha seu filho nas atividades que são enviadas para casa no dia-a-dia?

Mãe do Davi: *SIM e olhe que a gente se passa eita perai tem alguma coisa quando não sou eu a minha mãe a família sempre vai ajudando eita que faltou uma atividade faltou uma coisa veja o quê que ele desenvolveu no no caderno na leitura nas provas que teve um avanço que eu tava vendo avanço nas provinha dele ele respondendo e tudo nossa tem que acompanhar né?*

Foi possível perceber na fala da mãe do Davi que ela o acompanha nas atividades que são enviadas para casa. Porém, vale salientar que as três professoras que acompanharam Davi ao longo desses três anos que se dedicou essa pesquisa, contradizem os relatos da mãe do Davi, conforme podemos exemplificar em uma das falas da Professora (PA) quando a questionamos sobre a presença da família na vida escolar dele e a mesma afirma que “[poucas vezes. Poucas, a mãe dele não é assim presente na vida escolar dele é::: atividades iam e voltavam do mesmo jeito às vezes nem voltavam ela não assina não assinavam as agendas e não vem assim na sala [...]”.

Nesse sentido, é possível inferir que há contradições entre as falas da mãe do Davi e da Professora (PA), quanto ao acompanhamento da mãe de Davi na vida escolar dele, o que possivelmente atrapalhou no desenvolvimento do aprendizado dele conforme as colocações de Cunha (2017, p. 93), quando ele afirma que “Tornar-se-á extremamente difícil o aprendizado,

quando a escola e a família não forem concordantes no trabalho, ocasionando uma postura diferenciada de uma das partes – mesmo que bem intencionada – quanto às práticas educativas”.

Sendo assim, é necessária a existência de uma aproximação entre a família e a escola, para que ambas juntas possam contribuir no desenvolvimento de seus alunos.

Pergunta 39. Durante os anos de 2016 e 2017 seu filho não tinha material didático para acompanhar as aulas. Em 2018 ele já estava com o material. Pode informar como foi esse processo?

Mãe do Davi: *Justamente o processo É:: com acompanhamento da pessoa em si que tá ali do recurso do reforço que ele tá tendo é::: fugiu até o nome é::: da mediadora né que chama mediadora Mônica que deu esse reforço e a gente foi vendo que primeiro a gente precisou trabalhar isso com ele a leitura a escrita a letra cursiva que ele não fazia ISSO ((riso)) Então foi trabalhado graças a Deus ele se desenvolveu muito bem teve um avanço muito grande depois que veio a leitura a gente pronto agora sim eu sei que meu filho vai conseguir vai conseguir já tá lendo mais ou menos vamos buscar o livro didático xê o quê que ele pode fazer mais cada vez mais avançando então a partir daí do que ele foi primeiro trabalhado né a letra cursiva trabalhado a leitura aí depois se a gente percebeu que ele podia já fazer a o uso do material didático.*

Conforme observada na fala da mãe de Davi, a ausência de materiais didáticos para Davi nos anos de 2016 e 2017 foi devido à observação dela no processo de aprendizagem do seu filho. À medida que ela constatou que houve avanços no desenvolvimento dele foi então que a mesma o proporcionou esse material, conforme podemos confirmar em trechos da fala dela “[...] percebeu que ele podia já fazer a o uso do material didático”. Contudo, vale ressaltar que se Davi já estava frequentando uma sala de aula regular, além de a intervenção com programas precoces facilitarem e aproximarem ao desenvolvimento típico. Nesse sentido, seria importante que lhe fosse proporcionado uma intervenção

com programas apropriados, inclusive, em um dado momento da vida de uma pessoa, pois, conforme afirma Whitman (2015, p. 273):

Embora o cérebro, incluindo o cérebro de crianças com autismo, seja extremamente malável, existem limites. Há janelas de oportunidades para a conexão de processos emocionais, motores, sensoriais, cognitivos e de linguagem. Se, devido a restrições no ambiente, a estimulação apropriada desses processos não ocorre em determinado período, seu desenvolvimento pode ser inibido, causando atrasos.

Sendo assim, provavelmente bem mais habilidade Davi teria adquirido, caso se tivesse estimulações apropriadas, bem como se o ofertassem materiais didáticos adaptados desde sua entrada na escola regular de ensino.

Pergunta 40. Você pode fazer um relato do desenvolvimento do seu filho nesses últimos 3 anos?

Mãe do Davi: *BOM ... dos três anos é como diz o Davi chegou foi primeiro vendo a escola aceitando o espaço a leitura não tinha desenvolvimento ele não gosta do barulho também era muito incômodo inicialmente ele nossa ficava muito agitado não queria ficar com crianças de lado e depois ele não no intervalo ele não ia para o intervalo ficava sempre escondidinho num cantinho no segundo ano ele já foi a professora já foi trabalhando ele Davi vamos tirar xérox ajude ali a professora vai faz uma atividade ele ocupava na sala de aula pra ele fazer alguma coisa ele já foi começando a se soltar mais E HOJE ele já tem esse acompanhamento maior com a a pessoa na sala de aula a mediadora ajudando então ele começou a se desenvolver e hoje a gente ver que de fato ele realiza as coisas mais sozinho né ele já tá no intervalo brincando agindo com os meninos e tudo isso é um passo e tanto.*

Observamos nos relatos da mãe do Davi que nos últimos três anos dele inserido na escola regular houve grandes avanços no seu desenvolvimento, como podemos destacar uma menor sensibilidade auditiva, bem como a interação dele com outras crianças, além da melhoria de sua autonomia.

Segundo Cunha (2017, p. 32-33), “incluir é aprender junto”. Sendo assim, inserir uma criança atípica junto às crianças típicas, além de favorecer na sociabilidade, facilita o aprendizado, pois ele só é construído nessa relação.

Pergunta 41. No que a escola poderia melhorar para receber alunos autistas?

Mãe do Davi: *Bom é como eu te falei as palestras sempre são importantes né inicialmente trabalhar as palestras As::: ((riso)) trabalhar essas palestras essas capacitações com as professoras pra elas se sentirem mais a vontade né é claro como eu disse cada um que busca e tem um entendimento desse vai lá e pesquisa e estuda mas essas palestras são importantes também né? E::: convidar sempre convidar pessoas que possam vir ajudar mais a escola.*

Para a mãe do Davi, os professores precisam participar de mais capacitações e com isso, a escola regular de ensino pode melhorar para receber os alunos Autistas.

Nesse viés, Cunha (2017, p. 90), esclarece que essas trocas de informações auxilia a escola e prepara o docente:

O bom preparo profissional possibilita ao educador a inserção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas com os pais, relatórios, troca de informações e observações constante dos exames médicos-laboratoriais fornecem substancial ajuda.

Diante disso, é louvável que a escola proporcione aos seus profissionais o preparo adequado para as demandas vigentes em seu espaço escolar, objetivando com isso um espaço adequado para que se efetive a inclusão escolar de crianças acometidas pelo TEA.

Pergunta 42. Qual seu maior desafio no dia-a-dia com seu filho?

Mãe do Davi: *Bom o desafio são as frustrações como eu já falei né? Frustrações como qualquer criança ((barulho forte ao fundo e conversas)) traz como um autista para perceber a situação olha é preciso trabalhar bem com ele conversar bem e direto com ele né as vezes eu saio inventando historinha, o Davi é muito perceptivo naquilo que ele quer, ele percebe muito as coisas em volta então a gente não pode esconder da criança a:: se ele se frustrar NÃO olhe vamos assim tem que conversar tem que mostrar a ele direitinho pra que ele perceba e entenda a situação como é então.*

De acordo com a resposta evidenciada pela mãe do Davi, o maior desafio dela no dia-a-dia com ele são as frustrações, ou seja, lidar com o emocional do Davi. No entanto, ela afirma que essa relação sempre foi pautada na verdade, no real e de forma direta.

Conforme Cunha (2017, p. 40), “no autismo, a compreensão é extremamente literal”. E ainda afirma que:

Normalmente, quando alguém expressa algum sentimento, o indivíduo com autismo não consegue identificar os motivos nem o seu significado. Sempre haverá a necessidade de explicar-lhe o que representa muitas emoções que sentimos. [...] Certa vez a mãe falou para o filho na hora de dormir: “Vamos orar pra Jesus nos guardar”, e o menino perguntou: “Guardar onde?” (Cunha 2017, p. 40).

Acrescentando-se a isso, Whitman (2015, p. 271), afirma que “Para prepararem-se para tal função e ajudarem melhor seus filhos, os pais precisam estudar sobre o autismo”.

Nesse sentido, nota-se a importância de se conhecer sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, bem como da utilização dessas estratégias com pessoas que estão dentro desse transtorno, pois, servirá como tática para dirimir as possibilidades de sentidos duplos às diversas situações que essas pessoas passarão no seu dia-a-dia, amenizando-se e/ou evitando-se com isso, suas prováveis frustrações.

Pergunta 43. Como você se sente em relação a esses desafios?

Mãe do Davi: *HOJE eu me sinto forte inicialmente não foi fácil né como diz a aceitação você buscar correr atrás encontrar pessoas que lhe ajude e você se sente sozinho e hoje não hoje não graças a Deus eu posso dizer é claro que a gente precisa muita coisa né? Vai conhecendo mostrando ele vai numa fase de adolescente, logo ele já tá sendo adolescente e é trabalhar OUTRAS situações também mas hoje eu me sinto mais digamos assim forte no sentindo de preparada me sinto preparada porque o que eu posso fazer por ele o que eu posso fazer por outras famílias o que eu comecei como eu comecei naquilo ali os pais que chegam e dizem não o que que a gente o que eu vou fazer e a gente poder ajudar ME SINTO BEM mais preparada.*

Nos relatos da mãe do Davi, percebemos que houve um impacto emocional sobre ela a princípio, ou seja, quando seu filho foi diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Sabe-se que os pais passam por alguns estágios emocionais após receberem o diagnóstico de seus filhos, porém, cada família tem sua forma peculiar de reagir emocionalmente a esses estágios. Nessa visão, Whitman (2015), ressalta alguns desses estágios, como o luto e aceitação:

[...] Embora o luto possa prolongar-se por um longo período, a intensidade emocional é normalmente moderada, à medida que os pais vêm a aceitar, amar e sentir alegria pelo filho que têm. A aceitação completa envolve uma compreensão do seu pequeno e da natureza do autismo, uma diminuição da ansiedade e tristeza e o desenvolvimento de expectativas realistas por parte dos pais em relação ao que o futuro reserva para a sua família e o seu filho. (Whitman, 2015, p. 234-235).

À luz dos relatos da mãe do Davi, podemos concluir que a mesma passou pelo estágio acima mencionado, quando ressalta que foi desafiador para ela lidar com essa situação, pois, evidencia que não possuía conhecimentos sobre o TEA, nem tampouco uma rede de pessoas que a ajudassem, o que com o passar do tempo, foi se aperfeiçoando e hoje, ela afirma que já adquiriu alguns conhecimentos com os quais ela se sente mais preparada para lidar com seu filho, bem como, para ajudar outras famílias.

Pergunta 44. Algumas considerações que julgue necessário acrescentar.

Mãe do Davi: *Na verdade o que acrescentar vou falar um pouco como a associação como mãe uma pessoa que trabalha por uma associação de crianças autista de jovens autistas e o que a gente precisa muito é muita coisa ainda a ser melhorada né muita coisa se a gente fizesse com que cada escola tivesse um momento uma sala de recursos se cada PE::SSOA pudesse ter um olhar diferenciado pra essas crianças se cada pessoa pudesse se ver de fato e sentir o que elas sentem senti o que você realmente precisa mudar uma mãe que tá ali que precisa de ajuda e muitas vezes não tem é::: o::: recebido não seu filho é maltratado na escola né isso machuca bastante então como associação visitou várias escolas hoje eu agradeço o meu filho está nessa escola e ver que a parceria é muito*

grande O ACOLHIMENTO o amor que essas pessoas tem por ele e muitos pais que ainda lutam pra ter esse espaço também então a gente precisa ver ter esse olhar diferenciado que mui:::tos busquem isso e realmente saibam e conheçam de fato o que é uma criança com deficiência Autismo o que é isso o que é pra entender e se pudesse está ali sentindo na pele eu acho que teria muita mudanças melhoria mesmo (). Só tenho a agradecer ((risos)) e muito obrigada.

De acordo com os relatos da mãe do Davi, quando a interrogamos sobre se ela deseja acrescentar alguma consideração nessa entrevista ela evidencia que para a efetivação da inclusão escolar de alunos dentro do Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede regular de ensino, ainda há muita coisa a se fazer.

Ela destaca ainda o quanto as crianças com o TEA são maltratadas nas escolas, além disso, ela afirma a importância da empatia, ou seja, de colocarmos sempre no lugar do outro antes de qualquer ação. Enfatiza, também, a quão agradecida está por seu filho fazer parte de um ambiente escolar tão acolhedor por ele. Inclusive ela pontua a necessidade da implantação de uma Sala de Recursos para que as crianças com o TEA possam desenvolver suas habilidades.

Corroborando a isso, Mantoan (2003), afirma algumas necessidades e posturas que a escola inclusiva deve adotar:

Em resumo: para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. Mantoan (2003, p. 25).

Portanto, é necessário que a escola regular se reestruture e adote práticas educativas inovadoras, em que essas permitam efetivar a inclusão, integração e inserção de alunos atípicos com vista a oferta de uma educação com qualidade e igualitária.

6.2.1.1 – Resumo do 2º Objetivo – Relatos da mãe do Davi sobre inclusão

Ao final dos relatos feitos pela mãe do Davi, sendo este um dos itens do 2º objetivo desta investigação foi possível conhecer a visão dela no que tange à inclusão escolar de alunos acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica. Falas estas que nos permitiram concluir a quão defensora ela é da inclusão de crianças com o TEA na rede regular de ensino, apesar de evidenciar em diversas trechos de suas falas o quanto ainda a escola regular pode e deve ser reestruturado, para que com isso possa ser ofertada uma educação especial com excelência.

6.2.2. Relatos e discussão quanto aos dados coletados com os vinte e sete (27) colegas de sala que estudaram com o aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista durante o ano de 2018 sobre a educação inclusiva

Neste item, apresentaremos o resultado e discussão do 2º objetivo que foi coletado através de questionário direcionado aos 27 (vinte e sete) colegas de sala do Davi que estudaram com ele durante o ano de 2018, no 5º ano do Ensino Fundamental, à luz da opinião deles sobre a educação inclusiva na Escola de Educação Básica Santa Mônica.

Para a aplicação do questionário infantil fizemos contato por telefone com a professora do 5º ano, no dia 15 de outubro de 2018 solicitando uma data para aplicarmos o questionário aos

alunos da sala de aula do aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, o Davi, e a referida professora nos disponibilizaram o dia 18 de outubro de 2018, às 15h30min, tendo como local para aplicação do questionário a Escola de Educação Básica Santa Mônica, ou seja, o campo desta pesquisa.

Chegamos à escola às 15h e aguardamos a sinalização da professora do 5º ano. Passando alguns minutos, a referida professora nos convidou a ir até sua sala.

Por questões éticas, sugerimos a professora aplicarmos o questionário em uma sala de aula à parte, tendo em vista que o aluno diagnosticado com o TEA estava presente e que não gostaríamos de fazer a pesquisa na frente dele e da professora. Explicamos ao aluno com o TEA que ele também iria participar da pesquisa, porém, em outro momento. A professora concordou, e foi-nos disponibilizada uma sala de aula próxima à sua.

A sala de aula foi dividida em dois grupos: 1ª e 2ª filais da sala vieram primeiro. Ao chegarem na sala de aula explicamos a todos os alunos participantes da pesquisa do que se tratava e perguntamos se desejavam participar e todos concordaram. Lemos cada questão e todos responderam por escrito as questões ao mesmo tempo. Ao término da 1ª equipe, acompanhamos os alunos até a sala de aula e solicitamos que as 3ª e 4ª filais viessem sem que tivessem contato com os demais.

Verificamos que havia faltado um aluno e fomos ao dia 23 de novembro aplicar o último questionário, sendo transcorrido da mesma forma, ou seja, em uma sala a parte, com leitura de todas as questões e respostas por escrito.

O questionário foi composto por 20 (vinte) questões, direcionados aos 27 (vinte e sete) alunos que estudaram com o Davi durante o ano de 2018. Sua aplicação transcorreu tranquilamente e teve a duração em média de 1h30min para os dois grupos.

Partimos do pressuposto que não é apenas o Professor, a Diretora, a Coordenadora, que são responsáveis pela inclusão escolar de alunos acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA em salas de aula regular, mas sim, de todos que fazem parte da escola sem exceção. Nesse sentido, os alunos também são peças fundamentais para que essa inclusão ocorra.

Nesse sentido, justificamos a necessidade de se questionar aos vinte e sete (27) alunos que estudaram com o Davi ao longo da pesquisa, o que culminou na realização desta investigação no ano de 2018.

Partiremos agora para a apresentação dos dados coletados através do Questionário Infantil com os vinte e sete (27) alunos do 5º ano, ou seja, o segundo objetivo dessa pesquisa. Apresentaremos desde os dados gerais até a opinião dos mesmos quanto à inclusão do aluno Davi, o aluno diagnosticado com o TEA.

Pergunta 1. Qual sua idade?

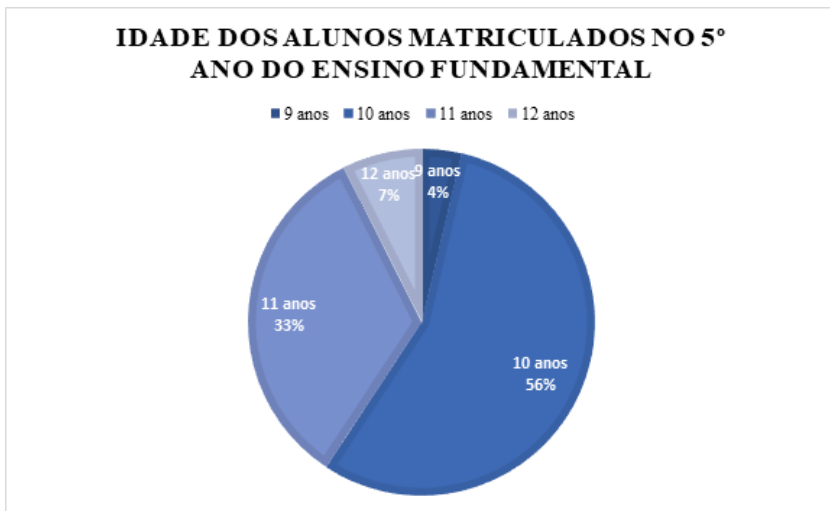
9 anos – 1 aluno

10 anos – 15 alunos

11 anos – 9 alunos

12 anos – 2 alunos

FIGURA Nº 19: Quantidade de alunos por idade que estão matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental



Ao observarmos o resultado apresentado pelos 27 (vinte e sete) alunos, é possível inferir que é uma turma grande e que a idade dos alunos varia de 9 a 12 anos, ou seja, 1 aluno com 9 anos; 15 alunos com 10 anos; 9 alunos com 11 anos e, 2 alunos com 12 anos, o que reflete diretamente no Art. 32, da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), mediante redação dada pela Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, no Art. 32: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, [...]”.

Nesse sentido, podemos observar que 89% dos alunos estão na Idade x Ano (Série), no 5º ano, ou seja, na idade correta segundo a referida legislação e, que os demais, ou seja, apenas 11% dos alunos, estão em distorção na Idade X Série (Ano) correta, o que implica afirmar que em relação a essa questão, poucos prejuízos poderão provocar essa defasagem idade x série (ano),

nessa turma, visto que apenas três (3) alunos estão em defasagem da referida idade x série, daí a importância em desenvolver um trabalho na perspectiva sociointeracionista em que essas crianças se interagem com o objeto do conhecimento e com seus pares etários.

Salientamos que no Brasil, o Ensino Fundamental está dividido em anos, sendo do 1º ao 9º ano e as idades vão de 6 a 15 anos, cronologicamente um ano para cada série, e que há a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que fixa a partir de 2011, o ingresso no ensino fundamental de crianças com 6 anos completos até 31 de março, conforme tabela abaixo:

TABELA Nº 8: Etapas da vida escolar do Ensino Fundamental

Etapas da vida escolar do Ensino Fundamental									
Anos Iniciais					Anos Finais				
Ano/Série	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Idade	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15

Fonte: LDB, 1996.

Pergunta 2. Sexo?

Segundo os dados divulgados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2014, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,) aponta que no Brasil a população do sexo feminino é superior a população do sexo masculino, resultando em mais de 3% (três por cento) de sua população total a mais de mulheres. Sendo assim, no Brasil em 2014, havia 104,772 (cento e quatro milhões, setecentos e setenta e dois mil) mulheres, enquanto a população masculina era de 98,419 (noventa e oito milhões, quatrocentos e dezenove mil) homens, ou seja, uma diferença de 6,353 (seis milhões, trezentos e cinquenta e três mil) a mais de mulheres.

Nesse sentido, a questão de gênero no Brasil é bem expressiva, o que se ratificou também nesta pesquisa, pois do total da turma de 27 alunos, 17 crianças se auto declararam do sexo feminino enquanto apenas 10 crianças eram do sexo masculino, ou seja, quase 63% (sessenta e três por cento) são meninas, enquanto apenas um pouco a mais de 37% (trinta e sete por cento) são meninos.

Sendo assim, podemos perceber que é uma turma mistificada entre os dois gêneros, em que dentre outros fatores, a escola está proporcionando e instigando o culto das crianças às diferenças e à prática do não preconceito ao gênero, um comportamento que deverá se estender para todas as áreas do convívio humano.

Pergunta 3. Você sabe qual a deficiência do Davi? Qual?

Com o intuito de obter informações dos alunos a respeito de seu(s) conhecimento(s) sobre a deficiência do Davi, foi que fizemos esse questionamento. E os resultados foram obtidos, afirmaram que 100% (cem por cento) dos alunos percebiam que o Davi possuía alguma deficiência, pois 89% (oitenta e nove por cento) afirmaram que ele tinha Autismo, 4% (quatro por cento) achavam que era Autismo e 7% (sete por cento) afirmaram que era uma dor de ouvido.

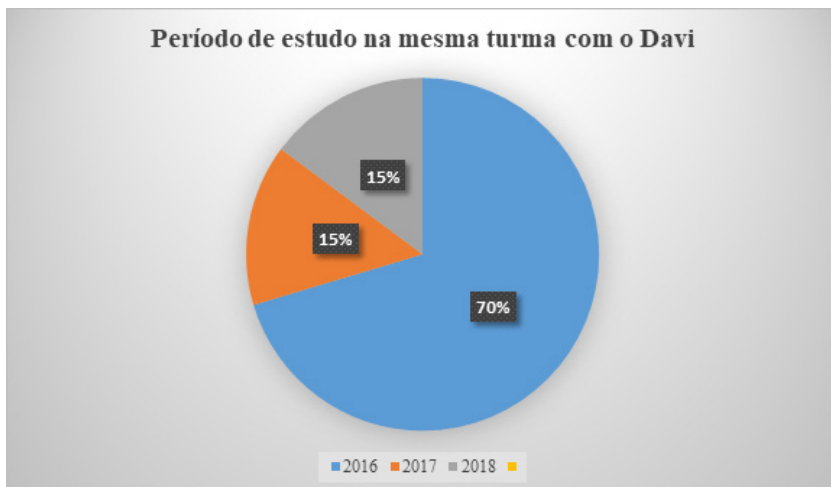
FIGURA Nº 20: Conhecimento dos alunos sobre a deficiência do Davi



Nesse sentido, destacamos o papel do professor em sala de aula, tendo em vista que, será ele o profissional que fará a mediação de diversos episódios que acontecerão na sala de aula e, dentre esses, o respeito à diversidade e, com isso, garantir a permanência dos alunos especiais na escola regular conforme preconiza a LDBEN e outros documentos oficiais da educação do ensino regular e da educação inclusiva, pois só será a partir do momento que os alunos conhecem o ambiente que está inserido e seus contextos, bem como compreenderem o que está acontecendo ao seu redor, é que poderão se posicionar diante dessa realidade, sendo de fundamental importância a mediação desse professor.

Pergunta 4. Desde qual ano/série você estuda com o Davi aqui nessa escola?

FIGURA Nº 21: Ano que os alunos estudam com o Davi



A grande maioria dos alunos estudou com o Davi desde 2016, ou seja, dezenove (19) alunos, o que expressa um total de 70% (setenta por cento).

Já em 2017, os mesmos dezenove (19) continuaram estudando com ele e mais quatro (4) alunos novos foram inseridos na sala, resultando um total de 85% (oitenta e cinco por cento), ou seja, 23 (vinte e três) alunos que já tinham trilhado um caminho de dois (2) anos com o Davi.

Em 2018, mais quatro (4) alunos foram matriculados na mesma turma, o que implica afirmar que, no período da coleta dos dados, no final do mês de outubro do referido ano, os mesmos já tinham vários momentos com o Davi também, sendo portanto, tempo considerável para que eles pudessem entender algumas de suas limitações e especificidades, desde que as mesmas tenham sido trabalhada em sala de aula.

Pergunta 5. Você ajuda ou já ajudou ao Davi a realizar alguma tarefa na escola? Qual(is)?

Dos vinte e sete (27) alunos questionados, apenas um (1) aluno ainda não tinha ajudado a Davi de alguma forma e este, justificou ainda que não tinha o ajudado por falta de oportunidade.

Esses resultados evidenciam que os alunos sem necessidades educativas especiais incluem e integram Davi, como também possuem sentimentos positivos em relação ao processo de inclusão escolar de alunos especiais no ensino regular.

Pergunta 6. Você acha importante ou gosta de ajudar ao Davi a realizar alguma tarefa na escola? Por quê?

Nesse quesito, uma série de respostas foi dada, a seguir apresentaremos as respostas de acordo com a quantidade de alunos:

Dez alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada resposta foi dada por um aluno diferente:

Porque ele necessita.

Porque ele demora para aprender.

É importante ajudar quem precisa.

Todos tem direito de aprender.

Para ele aprender melhor e tirar boas notas.

Para ele não se sentir sozinho.

Porque brinca e se diverte com ele.

Porque eu gosto dele.

Porque ele é meu amigo.

Porque ajudando e ensinando a ele fazer uma tarefa, fica bem legal.

Oito alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada uma das respostas foi dada por dois alunos diferentes:

Porque é bom ver ele aprendendo.

Porque é legal que ele presta atenção.

Porque é bom aprender com ele.

Porque é importante ajudar um amigo deficiente.

Nove alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada uma das respostas foi dada por três alunos diferentes:

Porque ele é especial.

Porque não tem nada de mais ajudar o próximo e eu gosto de ver ele aprendendo.

Para ele aprender mais rápido.

Sobre esta análise vale destacar que o aluno Davi é muito bem querido pelos colegas da sala. Em nenhum momento seus colegas mencionam comentários negativos para com ele, pelo contrário, só declaram sentimentos positivos, como vemos acima.

Destacamos ainda que não foi por falta de oportunidades, pois, essa questão foi aberta, podendo assim, ser respondida como eles achassem convenientes e, assim eles fizeram. Percebe-se também o carinho e respeito que os colegas de turma sentem por ele, e afirmamos que esses sentimentos não existem por si só, mas sim, de uma mediação direcionada pelo professor da sala de aula, nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Smolka (1991, *apud* Chiote, 2015, p. 46):

Partindo dos estudos de Bakhtin, os sentidos não existem por si só, eles são produzidos nas enunciações concretas. As enunciações que acontecem no espaço escolar refletem o controle exercido pelo professor que, diante do lugar que ocupa, de sua voz social, orienta as ações das crianças. Contudo, essa voz se constitui e se modifica no movimento de interlocução; o modo de falar e agir do professor é perpassado pelas falas de seus alunos e pela imagem que faz deles.

E acrescentando-se ainda a isso Paulo Freire, afirma que “comunicar-se com os alunos é altamente positivo, contribuindo

para a formação de cidadãos responsáveis e críticos” e ainda coloca que:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (Freire, 1996, p. 59).

Nesse sentido, salientamos o papel do professor como mediador do aprendizado e dessa relação, tendo em vista que ainda são crianças e regidos por imitação, daí surge sua grande responsabilidade em direcionar e conduzir esse processo. A forma como esse professor se comporta e expressa seus sentimentos positivamente para com o Davi não é um favor, mas uma obrigação de sua profissão, sendo de extrema importância, pois, essa forma do professor se posicionar dirá muito como seus alunos se comportarão também diante do Davi.

Pergunta 7. Você tem paciência com ele?

Das vinte e sete (27) crianças questionadas, 26 (vinte e seis) crianças responderam que tem sim paciência com o Davi e, apenas 1 (uma) afirmou que “às vezes”.

Diante disso, percebe-se que essa sala de aula é um campo extremamente frutífero para que Davi possa progredir no seu desenvolvimento, pois, seus colegas demonstram um dos maiores valores humanos, a paciência para com ele, que não deixa de ser uma forma de respeitá-lo.

Pergunta 8. O que você mais gosta nele?

Nessa pergunta, uma série de respostas foi dada, a seguir apresentaremos as respostas de acordo com a quantidade de alunos:

Quinze alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada resposta foi dada por um aluno diferente:

O jeito que ele se expressa com os outros.

O jeito dele, o jeito dele aprender.

O jeito dele ser, uma pessoa maravilhosa.

Tudo.

De brincar com ele.

É quando ele pede silêncio.

Ele é legal, sincero.

Eu gosto de conversar com ele.

Porque eu me divirto e brinco com ele.

Ele pinta muito bem.

Que ele gosta de se enturmar com os colegas.

Ver ele brincando e desenhando.

Que ele é muito gentil.

Ele é legal e gosta de brincar com a gente.

O que ele é mais feliz.

Dois alunos deram como respostas:

A inteligência, ele é muito especial, etc.

Seis alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada resposta foi dada por três alunos diferentes:

O jeito dele ser calmo com a gente e ele é legal.

A alegria, a bondade, etc.

Quatro alunos deram como respostas:

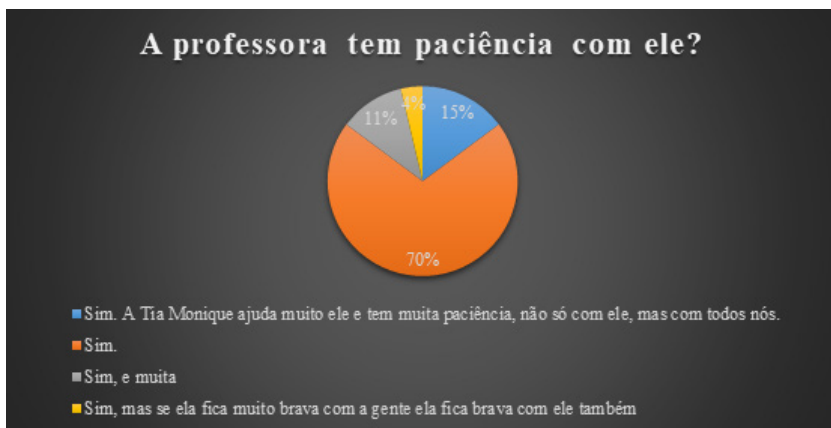
O jeito dele, ele é simpático e etc.

De acordo com as afirmações acima, ratificamos o que afirmamos na 6ª questão, que Davi é muito bem quisto por seus colegas de sala de aula, como vemos na resposta de 4 crianças

afirmando que o que mais gosta dele é “O jeito dele, ele é simpático e etc”.

Pergunta 9. A professora tem paciência com ele?

FIGURA Nº 22: Visão dos alunos sobre a paciência da professora com o Davi



Em busca de confrontarmos a visão dos alunos em relação à paciência da professora regente, questionamos os alunos quanto a paciência da mesma em relação à Davi e, assim, obtivemos como resultados que 100% (cem por cento) dos alunos questionados responderam que “sim”. Sendo assim, Freire (2005, p. 113) ressalta a importância de se escutar pacientemente o outro, para que com isso haja uma aproximação para com o outro:

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora de professoras, vinha observando o quão importante e necessário é *saber escutar*. Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é fa-

lando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (Grifo do autor)

Ressaltamos aqui também, a importância do professor em escutar pacientemente o aluno, pois será sobre essa égide que construirão um diálogo e uma relação e a partir disto, a construção do ensino e aprendizagem destes.

Pergunta 10. A escola ajuda de alguma forma a ele? De que forma?

Nessa pergunta, uma série de respostas foi dada, a seguir apresentaremos as respostas de acordo com a quantidade de alunos:

Quatro alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada resposta foi dada por um aluno diferente:

Não.

De livros de outras séries.

Sim, ajuda ele a fazer tarefas e a Tia Monique ela é muito boa com ele.

Sim. Deixa ele brincar e etc.

Quatro alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada resposta foi dada por dois alunos diferentes:

Sim, ajuda bastante/De várias formas.

Sim. Não sei de qual forma a escola ajuda.

Seis alunos deram respostas diversificadas, ou seja, cada resposta foi dada por três alunos diferentes:

Não sei/Não lembro.

Sim. Ajuda ele a aprender mais rápido e a ter amigos.

Seis alunos responderam que:

Sim. Ajuda a educar, a aprender, a ter amigos e respeito.

Sete alunos responderam que:

Sim. Ajuda a aprender.

Diante de tais afirmações, concluímos que 70% (setenta por cento), o que representa a 19 alunos, informaram que a escola ajuda a Davi de diversas formas; 11% (3 alunos) afirmaram que a escola ajuda, porém, não souberam informar de qual forma; 15% (equivalente a 4 alunos) confirmaram que não sabem ou não lembram e; 4% (equivalente a 1 aluno) confirma que a escola não ajuda a Davi.

Salientamos aqui, a importância da percepção dos alunos quanto à inclusão de alunos especiais, pois também a forma como a escola inclui, integra e insere o aluno que apresenta alguma deficiência, direcionará a convivência desses alunos com os alunos que possuem algum tipo de deficiência, fazendo-os também compreender o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclamou no seu artigo 26.º que “Toda a pessoa tem direito à instrução”, bem como demonstrando que independentemente de qualquer circunstância, o aluno com deficiência está na escola para aprender como qualquer outra pessoa.

Sendo assim, percebemos tamanha importância em disseminar esse conhecimento desde cedo, evitando-se assim, qualquer forma de discriminações futuras.

Pergunta 11. O Davi prefere realizar as atividades individualmente ou em grupo?

FIGURA Nº 23: Resposta dos alunos quanto a preferência do Davi realizar as atividades sozinho ou em grupo

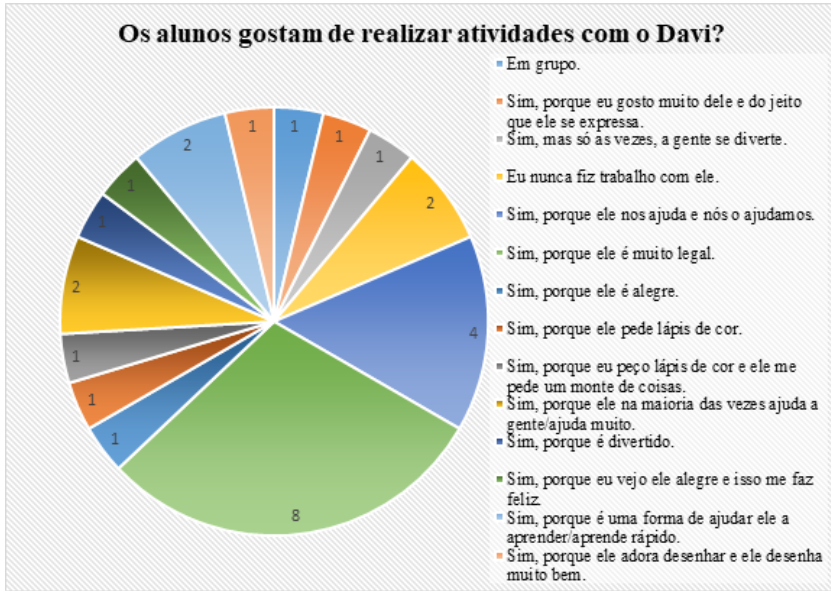


Em busca de obtermos informações na visão dos colegas de turma sobre a integração do Davi com os demais colegas da turma foi que fizemos este questionamento, pois sabemos que pessoas acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA apresentam dificuldades na interação com outras pessoas, no entanto, colhemos que mais de 70% (setenta por cento) dos alunos confirmaram que Davi prefere realizar as tarefas em grupo, conforme poderemos ratificar na resposta da 10ª pergunta feita na entrevista com o Davi em que ele responde: “*Faze::r COM E::les*”.

Nesse sentido, percebemos que o aluno Davi, apesar de ser uma criança com o TEA, possui uma característica peculiar nele que é interagir com seus colegas de turma.

Pergunta 12. E você, gosta de realizar atividades em grupo com ele? Por quê?

FIGURA Nº 24: Respostas dos alunos se gostam de realizar as atividades em grupo com o Davi



Nesse questionamento, buscamos obter informações dos colegas de turma do Davi, se havia algum prazer deles em realizar atividades em grupo com ele. Obtemos como resposta que 100% (cem por cento) dos alunos questionados, afirmaram que gostam de realizar as atividades em grupo com ele.

Salientamos que das respostas dadas, quase 30% (equivalente a 8 alunos) informaram que “*Sim, porque ele é muito legal*” e 15% (equivalente a 4 alunos) “*Sim, porque ele nos ajuda e nós o ajudamos*”. Sendo assim, evidencia-se um nível elevado de acolhimento ao Davi, por parte dos seus colegas de sala.

Pergunta 13. Você sabe o que o Davi mais gosta de fazer na escola?

FIGURA Nº 25: Respostas dos vinte e sete (27) alunos sobre se reconhecem o que Davi mais gosta de fazer na escola



Nesse quesito fomos à busca de saber se os colegas de sala do Davi conheciam o gosto dele dentro do espaço escolar e, tivemos como resposta que 96% (noventa e seis por cento), ou seja, 26 alunos, informaram que sabiam e, evidenciaram suas respostas de diversas formas, dentre elas destacamos que 70% (equivalente a 19 alunos), sabiam o que realmente Davi gostava de fazer na escola, conforme ele mesmo afirmou quando o questionamos sobre esse assunto e ele respondeu: “() *prA estudA::r escrever*”.

Pergunta 14. Você concorda que o Davi esteja matriculado em uma classe regular junto a você? Por quê?

FIGURA Nº 26: Resposta dos vinte e sete (27) alunos se há concordância deles em Davi estudar em sala de aula regular junto a eles



Na 14ª questão, perguntamos aos alunos se eles concordavam em Davi está matriculado em uma classe regular junto a eles e, como podemos observar na figura acima, apenas duas crianças

deram respostas negativas a essa inclusão que foram “Não porque ele deveria ir na sala de verdade, não no 5º ano” e a outra: “Eu acho que pra ele era melhor na outra escola, porque ia ficar muito mais fácil para ele, mais também nessa escola tem a Tia Monique ela ajuda muito ele”.

No entanto, ressaltamos que 63% (sessenta e três por cento) dos alunos (17 alunos), destes, 11 responderam que “Sim. Porque não quer dizer que só porque ele tem Autismo ele não pode se juntar com outras pessoas” e 6 alunos afirmaram que “Sim. Porque quanto mais ele fica com a gente eu sinto que ele vai parar de ser Autista”.

Sendo assim, podemos afirmar que existe um grau de maturidade da grande maioria da turma no que diz respeito à aceitação do Davi inserido em uma sala de aula regular.

Pergunta 15. Você acha que o Davi deveria estudar em uma escola especial? Sim ou não? Por quê?

Com a finalidade de ratificar a visão dos alunos sobre a inclusão escolar do Davi, formulamos este questionamento. E os retornos foram conforme podemos observar na tabela abaixo.

TABELA Nº 9: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto ao que eles achavam de Davi estudar em uma escola especial

RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS
<i>Sim. Para aprender mais sobre as coisas e a doença dele.</i>	1
<i>Sim. Porque ele é especial.</i>	1
<i>Sim. Porque ele pode se adequar mais. Mais é legal ele está aqui.</i>	2
<i>Sim. Acho que ele ia aprender melhor, mas a pesquisadora ajuda a ele bastante.</i>	1
<i>Eu acho que não. Porque não tem problema ele estudar em uma escola normal.</i>	1
<i>Não. Tá correto ele estudar aqui.</i>	1
<i>Não. Pois para mim o Davi é igual a todos e é tratado da mesma forma.</i>	1
<i>Não sei muito bem. Porque a Tia Monique é a melhor professora do mundo, ela ajuda muito a ele.</i>	1

<i>Não. Eu acho que ele está muito bem com a gente</i>	1
<i>Não. Porque ele tem que estudar igual a gente/a nós.</i>	2
<i>Não. Porque ele se desenvolve mais rápido.</i>	1
<i>Não. Porque ele não vai aprender tanta coisa.</i>	1
<i>Não. Porque ele gosta de se juntar com outras pessoas.</i>	4
<i>Não. Porque ele é inteligente e legal com a gente.</i>	2
<i>Não. Porque eu tenho certeza que ele tá gostando.</i>	4
<i>Não. Porque essa escola que ele está é normal.</i>	1
<i>Não. Porque ele é deficiente mas não é diferente.</i>	1
<i>Não. Porque ele não gostaria de ficar com pessoas iguais a ele.</i>	1

Nessa questão, está evidenciado que apenas 18% (equivalente a 5 alunos) dos alunos entrevistados não concordam com a inclusão do Davi em sala de aula regular, no entanto, percebe-se que dentro desse percentual, apenas 3%, ou seja, um (1) único aluno, afirma que ele deve frequentar uma escola especial (exclusiva), pelo fato de ser uma pessoa “especial”: “*Sim. Porque ele é especial*”. Já para os outros 4 alunos, eles acreditam que o Davi deve sim frequentar uma escola especial, porém, observa-se que a intenção deles não é exclusiva, mas sim, “*Porque ele pode se adequar mais. Mais é legal ele está aqui*”. O outro afirma que “*Para aprender mais sobre as coisas e a doença dele*”. Para os demais alunos, a escola inclusiva deve ser sim a escola que Davi precisa frequentar.

Sendo assim, podemos constatar que mais de 80% (oitenta por cento) dos colegas de sala do Davi, defendem sua permanência na escola, evidenciando-se, portanto, que há pouca discriminação desses alunos para com as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial.

Pergunta 16. E você acha que a inclusão do Davi na sua sala de aula pode trazer algum benefício para você? Por quê?

TABELA Nº 10: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto ao benefício para eles da inclusão de Davi estudar em uma escola regular

RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS
<i>Não. Ele fica quietinho.</i>	1
<i>Não. Porque ele ensina a gente a perceber a doença que ele tem.</i>	1
<i>Sim. Porque nós aprendemos com ele.</i>	8
<i>Sim. Porque com ele a gente aprende a tratar os autistas.</i>	1
<i>Sim. Porque a gente aprende com ele e ele aprende com a gente.</i>	1
<i>Sim. A gente fazia muito mais barulho.</i>	1
<i>Sim. Com ele vamos aprender várias coisas.</i>	1
<i>Sim. Porque ele é legal.</i>	1
<i>Sim. A alegria.</i>	1
<i>Sim. É tudo normal.</i>	1
<i>Sim. Porque ele é engraçado, simpático e etc.</i>	1
<i>Sim. Convivendo com o Davi me ajudou a perceber que todos somos iguais.</i>	1
<i>Sim. Porque vê outra pessoa diferente.</i>	1
<i>Sim. Porque ele é um amigo ótimo.</i>	1
<i>Sim. A gente ajuda tudo que ele tem dificuldade.</i>	1
<i>Sim. Para respeitarmos a doença dele.</i>	1
<i>Sim. Porque ele ajuda a gente.</i>	1
<i>Sim. Ele traz amizade.</i>	1
<i>Sim. Porque antes eu não sabia direito o que era Autismo.</i>	1
<i>Sim. Saber que todos nós somos iguais, só muda o nosso jeito de ser.</i>	1

Nesse quesito, evidenciou-se por praticamente todos os alunos o quanto eles são beneficiados por convivem com uma criança com o Transtorno do Espectro Autista, bem como, a consciência deles em perceberem que essa relação está sendo harmônica, pois todos estão tendo de diversas formas vantagens recíprocas nessa relação, seja “*Sim. Convivendo com o Davi me ajudou a perceber que todos somos iguais,*” ou “*Sim. Porque a gente aprende com ele e ele aprende com a gente*”. O que resulta em grandes benefícios o convívio de ambos, pois saber conviver com a diversidade na contemporaneidade ainda é algo idealizado, no entanto, essa turma está se aproximando dessa idealização.

Pergunta 17. De acordo com o que você observa na sala de aula, você acha que a professora consegue realizar atividades com o Davi durante as aulas ou, às vezes, ele fica sem fazer nada?

Para que pudéssemos comprovar se os alunos percebiam na prática da professora alguma ação de inclusão com o aluno Davi, formulamos este questionamento. Os dados obtidos foram:

FIGURA Nº 27: Resposta dos vinte e sete (27) alunos quanto à prática diária com Davi



Conforme gráfico acima apresentado, percebe-se que através das respostas dadas pelos alunos, fica evidenciado que na visão deles, a professora Monique inclui o Davi no processo de escolarização no ensino regular, dando a ele mais oportunidades de desenvolvimento, devido à ampliação das oportunidades no seu aprendizado, além de socialização e interação que ela propicia em sua prática cotidiana.

Pergunta 18. Você que estudou com o Davi ano passado conheceu a tia Mônica. Ela ficava uma vez por semana na sala durante as aulas, lembra? Você acha que a presença dela era boa ou não para ele, o Davi? E para você?

Tínhamos também a intenção de conhecer a opinião dos alunos quanto à visão deles no que tangia a contribuição ou não da presença da pesquisadora na sala de aula para os alunos e, para o Davi. Os resultados obtidos foram:

FIGURA Nº 28: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto à presença da pesquisadora durante as aulas



De acordo com a visão dos alunos, inferimos que todos os discentes questionados acham importante a presença de um profissional acompanhando de perto o desenvolvimento do aluno que apresenta o Transtorno do Espectro Autista – TEA, não apenas para o aluno com o TEA, mas, para toda a turma, conforme podemos observar em algumas respostas, por exemplo, que 48% desses alunos responderam: “A pesquisadora é muito importante para o Davi e para mim também, ela ajuda a gente”. Além de perceberem que Davi gostava da presença dela, como podemos verificar nessa resposta dada por 15% dos entrevistados, ou seja, 4 alunos: “Sim, era ótimo para ele e legal”.

Pergunta 19. Ainda em relação à tia Mônica, este ano ela continuará na escola e, principalmente, com o Davi. Você acha que a presença dela influenciou ou influenciará em alguma coisa na sala de aula para você e para o Davi?

No intuito de extrairmos informações mais precisas dos alunos sobre a visão deles no que se referia à influência da pesquisadora na sala de aula para os alunos e para o Davi, foi que sentimos a necessidade desse questionamento e as respostas foram:

TABELA Nº 11: Respostas dos vinte e sete (27) alunos quanto à influência da pesquisadora na sala de aula para cada um deles e para o Davi

RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS
<i>Sim.</i>	2
<i>Sim. Influenciou.</i>	2
<i>Sim. Porque ela além de ajudar o Davi, ela ajuda a nós também.</i>	6
<i>Sim. Ela não atrapalhou em nada, só ajudou ao Davi.</i>	1
<i>Sim. Ela ajuda ao Davi e ela não me ajuda em nada.</i>	2
<i>Sim. A presença dela foi muito boa.</i>	1

<i>Sim. Ajudou a estudar, ela me ensinou a dividir e multiplicar.</i>	1
<i>Influenciará.</i>	1
<i>Ela ajudou e muito. O Davi quando chegou não era assim, e esses 3 anos ela ajuda ele mais e mais. Ela também me ajudou em várias coisas, como resolvendo brigas.</i>	1
<i>Você já influenciou e tenho certeza que vai influenciar bem mais.</i>	1
<i>Influenciou porque antes nós não sabíamos o que era Autismo, a presença dela foi legalzinha.</i>	1
<i>Para o Davi até que sim e para mim é....</i>	1
<i>A pesquisadora não, mas o Davi, sim.</i>	1
<i>Não.</i>	2
<i>Não. Influenciou em nada, é uma boa Psicóloga para o Davi, ela o ajuda muito bem.</i>	1
<i>Não. Ela ajuda e não me influencia em nada.</i>	2
<i>A presença da pesquisadora fez um pouco mal, mas para o Davi faz bem.</i>	1

De acordo com a tabela acima, podemos comprovar que 78% (setenta e oito por cento) dos alunos questionados afirmaram que a presença da pesquisadora influenciou de diversas formas, como podemos verificar na resposta dada por 6 alunos: “*Sim. Porque ela além de ajudar o Davi, ela ajuda a nós também,*” bem como, “*Influenciou porque antes nós não sabíamos o que era Autismo, a presença dela foi legalzinha*”.

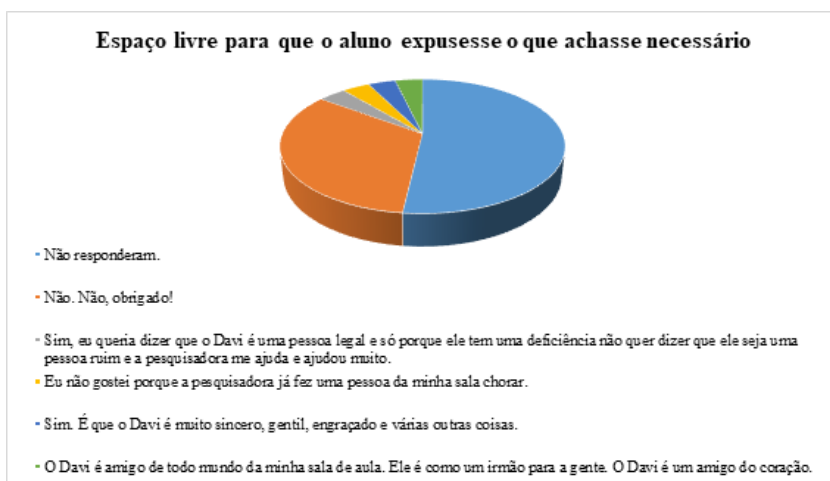
Nesse sentido, percebe-se o quão importante é a figura de um profissional para o acompanhamento personalizado de um aluno dentro do Transtorno do Espectro Autista – TEA, pois, é notória a contribuição desse profissional para a efetivação da inclusão de pessoas como o TEA, conforme, Cunha (2017, p. 55), evidencia a importância desse profissional quando afirma que “*Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula*”. Ou seja, a presença de um profissio-

nal para subsidiar o professor na sala de aula é fundamental para que o aluno com o TEA possa desenvolver suas potencialidades.

Pergunta 20. Quer acrescentar algo?

Nessa questão, tivemos a intenção de abrimos um espaço para que os alunos pudessem acrescentar algo que julgassem importantes, as respostas foram:

FIGURA Nº 29: Resposta aberta para os vinte e sete (27) alunos



Na figura acima apresentada, observa-se que aproximadamente 85% (oitenta e cinco por cento) das crianças que foram questionadas, não quiseram acrescentar nada, ou apenas responderam “*Não. Não, obrigado!*” Apesar de esse número expressivo de alunos que quiseram se anular, foi possível perceber em suas respostas que existe carinho dessa turma entre eles, bem como se defendem e compreendem a necessidade de conviverem em um espaço inclusivo.

6.2.2.1 – Resumo do 2º Objetivo – Relatos dos 27 (vinte e sete) alunos sobre inclusão

Ao final dessa discussão que tratou do 2º objetivo, tendo como intuito conhecer a opinião dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica, no caso desta pesquisa, o Davi, que é uma criança acometida pelo TEA, foi possível concluirmos a partir das respostas evidenciadas pelos referidos alunos, conhecer suas opiniões, seus sentimentos e inclusive, as ações que esses alunos tinham com o Davi à luz da inclusão escolar, nos permitindo com isso, a partir de diversas evidências já mencionadas aqui, que uma criança com o TEA é muito bem quista e vista por esses alunos, conforme demonstraram em suas falas quando falaram do Davi.

Para os alunos da sala de aula do Davi, uma criança com necessidades educativas especiais, deve estar juntas, o motivo de possuir alguma deficiência não deve ser motivo para afastá-los, mas sim, aproximá-lo ainda mais com ações inclusivas, como podemos observar nas respostas: *“Sim, eu queria dizer que o Davi é uma pessoa legal e só porque ele tem uma deficiência não quer dizer que ele seja uma pessoa ruim...”*, como também: *“O Davi é amigo de todo mundo da minha sala de aula. Ele é como um irmão para a gente. O Davi é um amigo do coração,”* além de: *“Sim. Convivendo com o Davi me ajudou a perceber que todos somos iguais”*.

Nesse sentido, respaldados com as colocações acima, afirmamos que a maioria dos colegas de sala de aula do Davi é a favor da inclusão escolar de crianças com o TEA inseridas em salas de aula regular, evidenciando em suas falas que alguns sentimentos e conhecimentos só foi possível senti-los, por ter sido oportunizado a convivência de uma criança com o TEA com as demais crianças numa sala de aula regular.

6.2.3. Relatos e discussão das três (3) professoras que ministraram aulas para o Davi durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a educação inclusiva

Neste item, apresentaremos o resultado e discussão do 2º objetivo que foi coletado através de entrevistas realizadas com as três professoras: Luiza (Professora do 3º ano em 2016), Maria (Professora do 4º ano em 2017) e Monique (Professora do 5º ano em 2018) do aluno diagnosticado com o TEA à luz da opinião delas sobre a educação inclusiva na Escola de Educação Básica Santa Mônica. Abaixo sintetizaremos como se deu a Entrevista com cada uma das Professoras:

Professora Luiza: No ano de 2016, a professora do Davi foi informada que o referido aluno seria um objeto de estudo, a mesma ficou extremamente satisfeita, pois, entendeu que seria uma ajuda para ela. Consentiu que a pesquisadora permanecesse o tempo que fosse necessário em sua sala e se disponibilizou em ser entrevistada.

Conforme, já era sabido pela mesma que seria entrevistada em algum momento, no dia 20 de outubro, a pesquisadora foi até a escola e informou que precisaria aplicar a entrevista, nesse momento a professora não hesitou e disponibilizou o dia 25 de outubro de 2018, às 12h30minutos, na escola pesquisada. Conforme combinado, chegamos às 12h e, aguardamos a professora almoçar e, em seguida, às 12h30min fomos à sua sala de aula e iniciamos a entrevista. Estavam presentes na sala, a pesquisadora e a Professora do 3º ano. A pesquisadora explicou à professora, novamente, sobre o sigilo da pesquisa, momento este que a mesma se tranquilizou, pois afirmou que não gostaria de se prejudicar no seu trabalho.

A aplicação da entrevista semiestruturada (contendo 52 perguntas) com a professora do 3º ano transcorreu, tranquila-

mente, e teve a duração de 23'51" (vinte e três minutos e cinquenta e um segundos).

A Entrevista com a Professora do 4º ano, Maria: Em 2017, a professora do Davi foi informada pela Direção e pela própria pesquisadora que continuaria acompanhando o aluno Davi, seu objeto de estudo, a mesma ficou também satisfeita, pois colocou que tinha pouca experiência com alunos especiais e que precisava de ajuda para lidar com essa situação. Consentiu também que a pesquisadora permanecesse na sala e se disponibilizou em ser entrevistada.

Também já era sabido pela mesma que seria entrevistada em algum momento, no dia 20 de outubro, fomos até a escola e informamos que precisaríamos aplicar a entrevista, nesse momento a professora disponibilizou o dia 23 de outubro de 2018, às 16h, na escola pesquisada. Conforme combinado, chegamos às 15h e, aguardamos uma professora substituí-la em sua sala para que sua sala de aula ficasse com alguém responsável. Em seguida, a Professora que seria entrevistada se dirigiu à sala da Coordenação da escola para que assim, déssemos início à entrevista. Às 16h06min iniciamos a entrevista, estando presente apenas a pesquisadora e a Professora do 4º ano. A pesquisadora explicou à docente, novamente, sobre o sigilo da pesquisa. A aplicação da entrevista semiestruturada (contendo 54 perguntas) com a professora do 4º ano transcorreu, tranquilamente, e teve a duração de 19'40" (dezenove minutos e quarenta segundos).

Já a Entrevista com a Professora do 5º ano, Monique, foi: Ao final do ano de 2017, a direção informou para a Professora do 5º ano que a pesquisadora continuaria acompanhando o aluno Davi, seu objeto de estudo, a referida docente demonstrou satisfação, informando também que tinha pouca experiência com alunos especiais e que precisava de ajuda para lidar com o aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Consentiu também que a pesquisadora permanecesse na sala e se disponibilizou em ser entrevistada.

Também já era sabido pela docente que haveria um momento em que ela seria entrevistada. No dia 20 de outubro, fomos até a escola e informamos que precisaríamos aplicar a entrevista, nesse momento, a professora disponibilizou o dia 26 de outubro de 2018, às 15h, na escola pesquisada. Conforme combinado, chegamos às 14h30min e, aguardamos algum outro profissional assumir a sala de aula, pois a professora que precisávamos entrevistar estava ministrando aula; passando alguns minutos, a docente veio até à coordenação para que pudéssemos dar início à entrevista. Estavam presentes na sala, a pesquisadora e a Professora do 5º ano. Explicamos a ela novamente sobre o sigilo da pesquisa e iniciamos a aplicação da entrevista semiestruturada (contendo 53 perguntas) com a professora do 5º ano. O início da entrevista foi às 15h28min; transcorreu, tranquilamente, e teve a duração de 30'55" (Trinta minutos e cinquenta e cinco segundos).

Partimos do pressuposto que é desafiador a todos fazer a inclusão, mais precisamente para o professor que não encontra em sua formação inicial, na escola e muitas vezes na família, subsídios necessários para trabalhar na prática com esses alunos atípicos bem como, com suas dificuldades, pois, elas os inquietam demonstrando assim que não há uma forma única de se aprender, pois, cada um aprende a seu tempo e de sua maneira. Nesse contexto, ratificamos o pensamento de Cunha (2017, p. 101), "Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão". Diante dessa afirmação demonstra-se que é o professor que inicia a inclusão.

Sendo assim, justificamos a necessidade de se entrevistar a esses profissionais em educação, ou seja, as perguntas que fizemos para as três (3) professoras que ministraram aulas para o

aluno Davi, durante os anos 2016, 2017 e 2018, as respostas dadas por elas, bem como nossa análise da segunda discussão quanto ao 2º objetivo desta pesquisa, tendo em vista que a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais se inicia pelos professores.

Iniciamos a entrevista com nove (9) perguntas que discorriam sobre os dados gerais das três professoras, no intuito de obtermos dados para que assim pudéssemos nos situar em questões ligadas diretamente à formação inicial delas. Obtivemos as seguintes respostas:

TABELA Nº 12 – Dados gerais das 3 (três) professoras

PERGUNTAS	LUIZA*	MARIA**	MONIQUE***
1. Idade?	43 anos	47 anos	37 anos
2. Sexo?	Feminino	Feminino	Feminino
3. Formação?	Pedagogia	História	Pedagogia
4. Ano em que se formou na Universidade?	2014	1995	2016
5. Como foi sua formação para trabalhar com as séries iniciais?	... fOi::: BOA:::()... Assim gostEi Multo ((barulho)) e::: é por isso até que gosto das séries iniciais.	minha formação para pra trabalhar com séries iniciais foi um pouco mais difícil por porque eu pensava em seguir ao menos ao nível superior aí depois eu me apaixonei mesmo pelo pelas crianças menores e achei que tava capacitada pra ficar com os menores.	foi boa gostei foi muito boa assim produtiva.
6. O seu curso te qualificou para ensinar alunos diagnosticados com o TEA?	NÃO	[NÃO	não

7. Em sua formação houve alguma disciplina voltada à inclusão ou educação especial e especificamente quanto ao Autismo?	<i>NÃO lembro</i>	<i>não</i>	<i>Teve assim... agora ... especial assim para aluno autismo não.</i>
8. Há quanto tempo atua como professora?	<i>23 anos</i>	<i>23 anos</i>	<i>10 anos</i>
9. Há quanto tempo atua como professora dessa escola?	<i>8 anos</i>	<i>10 anos</i>	<i>7 anos</i>

** Luiza – Chamaremos (PE), **Maria – Chamaremos de (PN) e *** Monique – Chamaremos de (PA).*

Ao analisarmos as respostas coletadas através das entrevistas com as referidas Professoras, constatamos que: todas são do sexo feminino, tem idades entre 37 e 47 anos, todas tem experiência na sala de aula há mais de 10 anos, trabalham na escola pesquisada há mais de 7 anos. Possuem formação em nível superior, sendo duas em Pedagogia, concluídas nos anos de 2014 e, a outra, em 2016 e, uma em História, concluída em 1995, ambas não possuem especialização.

O Art. 62 da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Sendo assim, apenas uma professora, a Maria, que é formada em História, iniciou seu trabalho de docente com habilitação mínima para atuar nessa modalidade de ensino, ou seja, a licenciatura, o que além de ser uma infração na legislação, pode

ocasionar diversas perdas para o educando, visto que não estavam habilitadas para tais atividades.

Quando questionadas sobre a formação para trabalhar nos anos iniciais, duas responderam que tiveram boa formação, no entanto, todas afirmaram que não sentem-se qualificadas para ensinar alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA e, inclusive, não tiveram disciplinas específicas que a respaldassem para esse trabalho.

Nesse viés, Mitler (2000, *apud* Mantoan 2003, p. 14) afirma que:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Nesse contexto, pode-se inferir que ao longo dos anos a educação distinguiu os professores do ensino regular dos professores da educação inclusiva, no entanto, sabe-se que na contemporaneidade esses papéis precisam ser destituídos pois, há legislações específicas na atualidade que garantem o direito dos alunos com deficiência serem inseridos em salas de aula regular, resultando da necessidade desse profissional se qualificar para que assim possam ofertar um ensino com qualidade para a diversidade.

Em seguida, incluímos mais 20 perguntas (10 a 29) que nos direcionavam sobre mais um de nossos objetivos específicos, que era: Conhecer a opinião das professoras sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o TEA na escola regular.

Pergunta 10. Como você compreende o autismo e suas particularidades? E em qual etapa de sua formação você considera ter construído esse conhecimento?

E quando avançamos para a pergunta 10, que questionava sobre a compreensão que elas tinham sobre o autismo, verificamos como os conceitos das professoras ainda são frágeis no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, como podemos observar:

(PE): *EU entendo muito Pouco () até porque eu não assim não fui é preparada é isso? que eu possa falar eu não fui preparada então eu não o meu conhecimento é pouco mas o tempo que eu passei com o Davi EU achei que eu trabalhei razoável. Construir esse pouco conhecimento no ano que trabalhei com o Davi.*

(PN): *é::: esse conhecimento eu vim perceber já::: de uns seis anos para cá a parte do autismo e principalmente pra trabalhar com eles porque devido a gente ter mais assim acesso agora essa arte do autismo e outras né? [de outras deficiências de outras pessoas o autismo chegou assim tão de supetão tão meio difícil da gente trabalhar com eles mas aí foi se adaptando.*

(PA): *assim ... no início: eu não ti::nha:: tanta clareza assim como eu tô tendo agora () é::: o autismo tem vários:: diagnóstico né? Assim né? Tem vários tipo cada criança né? Graus né diferentes e:: com esse meu aluno eu percebi que:: é::: a criança aprende assim eu não sei o grau direito dele. Assim né? Se é autismo se é::: ... não sei assim bem MAS pelo que eu via ele esse ANO percebi que ele aprendeu ()*

De acordo com as afirmações acima, podemos concluir que as três professoras não tinham conceitos prévios sobre o Autismo nem tampouco de suas particularidades, bem como construíram o conhecimento ao longo do tempo que trabalharam com os alunos atípicos, o que não é o ideal, pois os autores Marx; Engels (1984, p. 108 *apud* Sousa; Lins, 2015, p. 65), afirmam que

“o educador que se propõe a educar precisa antes de tudo ser educado”.

Sendo assim, salientamos que ensinar o que não se sabe é um grande equívoco, além de ser perigoso, pois, nesse processo de ensino se o professor não possuir conhecimentos básicos, provavelmente não estará capacitado para desenvolver competências e habilidades para o aprendizado de seus alunos, independentes desses alunos possuírem necessidades educativas especiais ou não.

Pergunta 11. Qual seu posicionamento à cerca de inclusão de alunos diagnosticados com o TEA inseridos em salas de aula regular?

(PE): *A.:CHO Bom ter essa oportunidade deles poder né? Interagir com as outras crianças acho muito importante ()*

(PN): *() eu... meu pensamento assim ((barulho de criança ao fundo)) dessa parte assim eu ... acho que serI::a assim ter outro material pra eles ter BASTANTE diferenciado do aluno normal (). [porque a evolução dele agora é melhOR porque já que ela tava só no mundo deles ele não crescia tanto quanto agora ele agora com essas outras crianças ele cresce melhor porque ele tá ... outras crianças que já são é::: () não tem a deficiência que a criança tem ele se espelha nele e ele vai aprendendo coisas diferentes.*

(PA): *eu acho que::: que seja assim interessante assim né? Pra ... porque se eles fosse estudar em outra escola só com crianças de do igual a ele assim eu acho que::: ficaria na ... sei lá não conhecia novas experiências que nem ele como tá estudando na escola regular tem outros tipos de contato né? Tem outra forma de se expressar::: com os outros alunos que convivem com ele de falar acho que é interessante assim de estudar em uma escola regular.*

Nesse contexto, evidencia-se que todas as professoras concordam com a inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais serem inseridos em salas de aula regular,

bem como ratificaram os ganhos que esses alunos terão quando incluídos no ensino regular.

Pergunta 12. Você gosta de trabalhar com alunos diagnosticados com o TEA?

(PE): *eu gostei né? De trabalhar com ele só que como eu não só preparada () eu queria ser mais preparada para poder poder então mais eu gostei muito de trabalhar com ele ()*

(PN): *gosto mas ainda tenho que me especializar bastante.*

(PA): *com autista EU nunca trabalhei eu trabalhei assim com um que tinha a síndrome agora com autista é a primeira vez. [gostei gostei da experiência gostei.*

Diante dos relatos das professoras comprovados nessa entrevista, percebemos que todas demonstraram um gosto (prazer ou amor) em trabalhar com os alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Nesse sentido corroborando com a visão das professoras entrevistadas, o autor Cunha (2017, p. 115), ressalta a importância do amor para se chegar ao conhecimento quando ele afirma que:

Podemos dizer que todo conhecimento que vem pelo amor possui a excelência perfeição. Acima de tudo, quem aprende e quem ensina precisa antes do amor. Na verdade, todo conhecimento possui também a culminância da distinção quando se designa ao amor. O amor é a sublimação do saber.

Sendo assim, evidenciamos a importância de se trabalhar com amor, para que assim possa se aproximar a perfeição daquilo que se faz, nesse caso, do ensino direcionado para alunos diagnosticados com o TEA inseridos em salas de aula regular. Apesar de as professoras entrevistadas afirmarem que não se sentem preparadas para o exercício dessa profissão, conforme podemos confirmar em uma das falas da professora Maria: “*gosto mas ainda*

tenho que me especializar bastante,” nota-se que o primeiro e mais importante passo já foi dado, ou seja, se trabalhar com amor.

Pergunta 13. Você acredita que o aluno Autista tem possibilidade e condições de frequentar uma sala de aula regular?

(PE): *Tem.*

(PN): *tem tem dependendo do grau né que tem.*

(PA): *eu... com certeza.*

As três professoras afirmaram que o aluno com o TEA tem possibilidade sim de frequentar a sala de aula regular, no entanto, percebemos traços de rótulos em uma das falas da professora (PN), como podemos citar: *“tem tem dependendo do grau né que tem,”* quando a mesma evidencia *“dependendo do grau”*.

Sabemos que independente do grau, as pessoas com o TEA tem o direito de frequentar a rede de ensino regular, inclusive direitos garantidos por legislações, bem como possibilidades de aprenderem. No entanto, seria uma questão que perpassa o *“[...] dependendo do grau...”* e sim, o acreditar que um indivíduo com o TEA, continua sendo uma pessoa, que possui potencialidade, conforme afirma Cunha (2017, p. 101), ao evidenciar que *“Quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação”*.

Nesse sentido, não será o grau de Autismo ou qualquer outra necessidade educativa especial que dará condições dele frequentar uma sala de aula regular, mas sim, a forma como a escola acredita no potencial desse aluno.

Pergunta 14. Quais aspectos de sua formação que mais tem lhe ajudado à atenção a alunos diagnosticados com o TEA?

(PE): *NÃO TIVE.*

(PN): *não ... não.*

(PA): *foi depois do acompanhamento de uma pedagoga ((tom baixo da fala)) a pesquisadora ela foi me dando assim muitas ideias porque na escola não tive muita ajuda mas através dela eu tive assim... muito assim... () abriu... uma porta assim né? Uma janela né. [abriu uma janela aí fui percebendo que não era essa coisa assim DIFÍ::CIL de ensinar uma criança com autismo autistas. [foi foi foi e quando ensinei a outra criança eu tive uma professora ((barulho de porta abrindo)) que falava sobre criança sabe? Crianças especiais assim só que falava mais assim da deficiência com síndrome falava assim com autismo mais a minha visão quando quando eu estudava a faculdade não era tão clara como foi esse ano assim.*

Entendendo que a formação inicial dos professores, bem como os princípios éticos, filosóficos e políticos que estes carregam consigo, são base para a compreensão de seus papéis frente ao desafio de ensinar, inclusive na e para a diversidade, pois, será a partir deles que estes profissionais se instrumentalizarão para a organização do ensino e a gestão da sua sala de aula, foi então que construímos a 14^a questão.

O *feedback* que tivemos foi que ambas as professoras não possuíram em sua formação instrumentos que a embasassem para o ensino com atenção para os alunos com o TEA, como podemos observar, que duas professoras afirmaram: “*não... não*” e “*NÃO TIVE*”, bem como a professora (PA) coloca que foi depois do acompanhamento da pesquisadora que ela começou a ter ideias “*foi depois do acompanhamento de uma pedagoga ((tom baixo da fala)) a pesquisadora ela foi me dando assim muitas ideias porque na escola não tive muita ajuda mas através dela eu tive assim[...]*”

Nesse sentido, podemos concluir o quão danoso e afetado ficará esse ensino, pois quando não se tem nenhuma base na formação inicial para que se possa trabalhar com mais segurança e comprometimento com esses alunos, permitindo-os assim ajuda no que tange à atenção, inclusão, inserção, integração e perma-

nência na rede regular de ensino, não se pode afirmar que esse profissional cumpre com seu papel de forma relevante na vida de seus alunos.

Pergunta 15. Como reagiu ao saber que receberia o desafio de educar uma criança com o TEA? Quais foram suas expectativas, dúvidas, receios...

(PE): *EU fiquei no início eu fiquei com muito medo até porque assim eu nunca tinha trabalhado com uma criança assim né? Com autismo aí fique::i é:: com muito é:: insegura, mas deu tudo certo.*

(PN): *MUITAS porque a gente não tem um apoio de::::da direção da escola pra que a gente pudesse que era o que a gente deveria ser trabalhado pra poder pegar um desse dessa especialidade dele né porque a gente nós não temos nem um sim de alguém para ajudar ()*

(PA): *é::: eu pensei assim como é que ele ia ser né? Como é como é que ia conseguir lidar com ele e depois que eu soube que a turma era enorme com bastante alunos meu deus e agora? Tinha que dar uma atenção a mais pra ele né? Que é um pouco difícil assim muito difícil.*

Na grande maioria das vezes o professor que recebe um aluno com algum tipo de necessidade educativa especial afirma que não está preparado, se sente inseguro e com medo, pois está habituado a trabalhar com alunos que aprendem normalmente e não requerem grandes desafios, e isso é estar diante de uma “zona de conforto”. Sair dessa zona de conforto é também algo que requer nova postura, é estar diante do “novo,” do diferente e se posicionar diferente diante dele.

Talvez, esses professores não se sentam motivados para se preparar para ser um professor inclusivo, devido ainda muitas vezes ser possível repassar esses alunos com necessidades educativas especiais para outros profissionais, no entanto, complementando essa visão Mantoan (2003, p. 18) esclarece que “Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso

expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos”, e então, se possa assumir com responsabilidade o compromisso educacional, que é ensinar indistintamente os alunos, independentemente de suas demandas.

Pergunta 16. Você já recebeu em sua sala aluno com o TEA ou outras NEE?

(PE): não.

(PN): não só com o::: Davi é isso.

(PA): *[só ele eu ensinei um mas era menor era no primeiro ano e depois foi com esse. Tive um que tinha paralisia ((inaudível)) e agora ele mas com autismo não nunca tive não ().*

Apesar de ambas as professoras possuírem experiências de mais de 10 anos, observamos que apenas uma professora, a (PA), teve contato com uma criança que apresentava uma necessidade educativa especial, resultando portanto, em pouca ou quase nenhuma experiência com alunos com o TEA e/ou outras necessidades especiais.

Sabe-se que a experiência profissional, bem como a formação de professores para trabalhar com alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA ou com outras necessidades especiais será de extrema importância para que a prática pedagógica seja significativa para o processo educativo na vida desses alunos, conforme podemos perceber no trecho do autor Winter (2017, p. 145-146), quando ele afirma que o profissional em educação precisa dá continuidade à sua formação “[...] das questões contemporâneas e dos problemas educacionais que invadem as escolas e as salas de aula, exigindo que professores invistam em atualizações pedagógicas”.

Sendo assim, quando um professor está em processo contínuo de atualização profissional, ele estará também mais pre-

parado para enfrentar as dificuldades que emanam a educação, nesse caso, terá condições de ofertar uma educação com mais qualidade também para os alunos atípicos.

Pergunta 17. Quais as dificuldades que você encontrou para trabalhar com o Davi?

(PE): *as dificuldades é porque assim () ... ele não escrevia ele não LIA:: ele era muito calado assim:: no no canto dele () foi essas dificuldades que eu tive.*

(PN): *muitas porque::: se a direção não oferece condições fica difícil para trabalhar porque tem que ser o professor buscando fontes de pesquisa.*

(PA): *como me aproximar assim né? Assim dele é::: como falar com ele como exigir dele foi isso aí com o passar do tempo foi conhecendo né? E fui vendo que não era esse bicho ((tom muito baixo da fala))*

Sabe-se que as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA manifestam algumas características comuns, como aponta o DSM-V (2014, p. 53-54), “[...] prejuízos na comunicação e na interação social, *déficits* verbais e não verbais na comunicação social com manifestações variadas, dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo e na reciprocidade socioemocional”. No entanto, quando esses alunos estão diante de profissionais qualificados para o atendimento, esses *déficits* poderão ser amenizados.

Quando avançamos para as dificuldades reais que as professoras encontraram para trabalhar com o Davi evidenciou-se que tanto a escola quanto as professoras estão negligenciando o Artigo 8º, inciso I, da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. Demonstrando portanto, que a

real dificuldade delas trabalharem com os alunos diagnosticados com o TEA é devido a fragilidade de seus conhecimentos sobre o seu papel de professora para trabalhar com esse público, pois, se conhecessem um pouco saberiam que uma das características da pessoa que tem o TEA, é o isolamento, pois não costumam interagir como as outras crianças, bem como, precisam de muitos estímulos para desenvolverem-se.

Pergunta 18. Quantos alunos tinham em sua turma em 2016?

(PE): *vi:::te quatro alunos.*

(PN): *vinte e um.*

(PA): *com ele vinte e oito.*

Para que se possa oferecer o atendimento individualizado aos alunos, a definição da quantidade de crianças por professor é muito importante para o ensino de qualidade, bem como, para a valorização desses profissionais, nesse sentido, o *feedback* foi que todas as salas de aula eram compostas por mais de 20 alunos: “*vi:::te quatro alunos*”; “*vinte e um*” e, “*com ele vinte e oito*”.

Dessa forma podemos demonstra o quão difícil era para as professoras desenvolverem os trabalhos com os alunos que demandavam necessidades educativas especiais, pois, além da quantidade de alunos por turma, não possuíam qualificação laboral, nem tampouco a presença de um profissional que as dessem suporte em sala de aula.

Seguimos com as perguntas 19, 20 e 22 as quais questiona sobre a formação continuada para os professores que trabalham com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista:

Pergunta 19. Você participa ou já participou de alguma formação continuada oferecida pela própria escola que te capacitou a trabalhar com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quais e quando foram estas formações?

(PE): *não.*

(PN): () *sim agora que nós estamos tendo umas Né umas capacitações mais... (). é::: mais que foi que tá sendo agora com a ajuda da pesquisadora ()*

(PA): *é:: ((som muito baixo)) durante esses sete anos que trabalho aqui o único ano foi esse de dois mil e dezoito.*

Pergunta 20. Enquanto professora, em 2016 você recebeu alguma formação sobre o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista?

(PE): () *NÃO.*

Pergunta 20A. Enquanto professora, em 2017 você recebeu alguma formação sobre o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista?

(PN): [*nenhuma.*

Pergunta 20B. Enquanto professora, em 2018, você recebeu alguma formação sobre o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, essa formação te capacitou para trabalhar?

(PA): *Recebi sim. me ajudou né? [ajudou muito.*

Pergunta 21. Com que frequência esta escola oferece formação continuada para os professores que trabalham com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?

(PE): *NENHUMA.*

(PN): *nenhuma frequência.*

(PA): *nenhuma.*

Nesse contexto, constatamos que tanto as professoras quanto a escola nunca fez nenhum investimento nessa categoria, conforme vemos nos relatos: “*não;*” “() *sim agora que nós estamos tendo umas Né umas capacitações mais... (). é::: mais que foi que tá sendo agora com a ajuda da pesquisadora ()*” e; “*é:: ((som muito baixo)) durante esses sete anos que trabalho aqui o único ano foi esse de dois mil e dezoito*”.

Isso nos causa grandes estranhezas/preocupações, pois, concordamos com a visão de Parolin (2009, p. 25), quando ele afirma que “Formação continuada não deve ser realizada para cansar o professor, para aumentar pontos para promoção em sua carreira, mas para instrumentalizar a prática, para promover o pensamento e a melhora da ação educativa, aquela que acontece no cotidiano”. Então se a formação continuada contribui para a melhoria do ensino e a escola nem os professores não proporcionam tal ação, provavelmente tanto a instituição quanto seus professores não compreenderam o real sentido da formação e seu impacto para a melhoria da prática de seus profissionais.

Pergunta 22. Você considera essa escola como uma escola inclusiva? Por quê?

(PE): *não.)) porque... eu acho assim que:: não somos preparadas*
()

(PN): *não não considero como inclusiva porque primeiro tem que capacitar e tem que ter aquela sala de:: recursos e também ter o horário contrário pra esses recursos para utilizarem e nós não temos.*

(PA): *assim que aceita né? Se eu acho que aceita assim os alunos?*
() *[não porque não tem materiais não tem preparação não tem isso não tem o apoio a gente não tem o apoio.*

Dada a importância da inserção de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular para o desenvolvimento desta pesquisa foi que buscamos nos aprofundar sobre a visão que as professoras tinham sobre uma escola inclusiva e seguimos a sequência com a questão 22.

Obtivemos como respostas das professoras que elas não consideravam a escola como uma escola inclusiva. Complementando com a visão das professoras, Pletsch (2010, p. 13), acrescenta que para a constituição de uma escola inclusiva, é necessário que “acessibilidade, flexibilidade escolar, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente uma equi-

pe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado”.

Sendo assim, a escola pesquisada na visão das professoras ainda não é considerada uma escola inclusiva, apesar dessas professoras não demonstrarem habilidades para trabalhar com os alunos com o TEA, elas explanam de forma sintética como deverá ser uma escola inclusiva.

Pergunta 23. A presença do Davi em sua sala de aula modificou as expectativas que você tinha a respeito destas crianças?

(PE): *EU achei POUca diferença ()*

(PN): *mudou ()... mudou porque foi com ele que eu aprendi né você começa a trabalhar com a criança aí você vai vivendo o mundo dela e AÍ você se apega de um jeito que você consegue... até você aprender também né porque é uma forma de aprender com eles.*

(PA): *muito.*

Sabe-se que quando uma pessoa com o Transtorno do Espectro Autista – TEA integrará uma sala de aula regular grandes expectativas são criadas pelos professores que será o responsável em ministrar aulas para tal turma, no entanto, é válido ressaltar a fala de Mantoan (2003, p. 38) quando ela afirma que “[...] Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. ”

Nesse sentido, as expectativas são válidas, mas os rótulos, não. Podemos evidenciar ainda o quão importante será o professor acreditar no potencial desse aluno, sem rotulá-lo, pois, assim estará também possibilitando a esse discente se desenvolvimento e a sua emancipação.

Pergunta 24. Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como foi o relacionamento do Davi tanto com você, na condição de professora, quanto com os demais colegas?

(PE): é::: ele interage até que ele interagiu muito bem porque eu pensava que ia ser muito difícil trabalhar com ele e e os as outras crianças mas elas entenderam o problema dele né? Que eu passei para eles ... como ele era e::: graças a Deus deu tudo certo () não tive problema não.

(PN): *DE Início foi muitO assim de supetão primeiro porque nunca tinha não tivemos formação e não tinha um aluno com esse essa deficiência em minha sala de aula e depois que os colegas foram se habituando aí foi melhorando tanto é que agora que já tá no segundo ano terceiro ano dela na escola ele tá BE:::M DESENVOLVIDO.*

(PA): *a relação dele assim comigo é::: com o passar do tempo foi melhorando assim né? Ele senta do meu lado eu falo eu pergunto algumas coisas pra ele ele responde é::: ele falava muito que gosta da turma do quinto ano só que às vezes ele reclama por causa do barulho e A TURMA ERA MUITO barulhenta com o passar do tempo foi diminuindo e eles se aproximaram mais assim porque eles não sabiam o que era mesmo o autismo ALIÁS não tinham uma noção assim né? Uma pequena noção do que era o autismo e com aquele trabalho que passei pra eles aquele projeto que eu fiz sobre o autismo abriu um pouquinho acho que abriu um pouquinho a mente deles o que é o autismo e::: como lidar com ele assim em sala de aula. hum rum eu mandei cada aluno pesquisar sobre autismo as suas causas né? Sintomas e mandei eles apresentarem na sala cada um né? Falar o que acha e sentir né e sentir um pouquinho né o que o meu aluno com autismo sente né.*

Entendendo a importância das relações pessoais para o desenvolvimento do ser humano, bem como para seu aprendizado foi que fizemos esse questionamento. Ratificando com nosso entendimento sobre as interações no espaço escolar Cunha (2017, p. 113), afirma que “A escola é um lugar apropriado para qualquer aluno desenvolver suas habilidades e superar seus limites. É um

rico espaço que possibilita o aprendizado por meio da interação e do interesse”. Ou seja, através da interação com os outros aprendemos e superamos nossos limites.

Essa importância se evidencia também em uma das respostas dada pela Professora (PA), quando ela afirma que a partir do momento que a turma começou a entender o que era o Transtorno do Espectro Autista – TEA, o quanto melhorou a relação do Davi tanto com ela na condição de professora, quanto com os demais colegas de sala.

Pergunta 25. Durante o ano de 2016, você teve algum diálogo com a mãe e/ou responsável pelo Davi para que você pudesse entendê-lo e para que os responsáveis pudessem entender o que estava sendo trabalhado? Poderia fazer um breve relato? Isso ajudou ou atrapalhou no desenvolvimento dele?

(PE): *não tive NÃO. Porque era assim... o pai dele quem vinha trazer E DEIXAVA ele aí e pronto ele subia ia para a sala. Aí a falta de diálogo atrapalhou o desenvolvimento dele.*

Pergunta 25A. Durante o ano de 2017, você teve algum diálogo com a mãe e/ou responsável pelo Davi para que você pudesse entendê-lo e para que os responsáveis pudessem entender o que estava sendo trabalhado? Poderia fazer um breve relato? Isso ajudou ou atrapalhou no desenvolvimento dele?

(PN): *é uma pena mas a família não participa do crescimento do Davi infelizmente somos nós que ainda assim trabalhamos a parte do Davi mas a família mal aparece na escola. Atrapalhou atrapalhou porque ela podia passar a família podia passar o que é::: pra gente um acompanhamento dele em casa o acompanhamento dele afastado de tudo e ela não aparecia.*

Pergunta 25B. Durante o ano de 2018, você teve algum diálogo com a mãe e/ou responsável pelo Davi para que você pudesse entendê-lo e para que os responsáveis pudessem entender

o que estava sendo trabalhado? Poderia fazer um breve relato? Isso ajudou ou atrapalhou no desenvolvimento dele?

(PA): *[poucas vezes. [poucas a mãe dele não é assim presente na vida escolar dele é::: atividades iam e voltavam do mesmo jeito às vezes nem voltavam ela não assina não assinavam as agendas e não vem assim na sala para saber o que que ele aprendeu como é que ele está como está se desenvolvendo não vem. E isso atrapalhou porque né porque eu acho que se tivesse a ajuda dela acho que melhor melhorava mais ainda.*

Já na 25ª pergunta, questionamos se havia diálogo das professoras com a mãe e/ou responsável pelo Davi e, se na visão delas isso ajudou ou atrapalhou o desenvolvimento dele na escola e confirmamos que ouve pouco envolvimento da família com a escola no intuito de colaboração para o desenvolvimento do Davi. Nesse sentido, segundo respostas evidenciadas pelas professoras, podemos afirmar que houve ausência de diálogo na escola da mãe e/ou responsável pelo Davi com as professoras e, que isso atrapalhou o aprendizado dele. Ratificando a mesma visão das professoras, Alves (2005 *apud* Cunha, 2017, p. 87) contribui com a seguinte afirmação:

É de fundamental importância o trabalho conjunto entre a família e profissionais e também haverá sempre necessidade que essa família esteja presente em todos os momentos. A presença dela ajudará e muito na progressão, pois muitas vezes a família é o gancho que o profissional precisa para começar e poder terminar.

Observa-se então a relevância desse trabalho conjunto entre a família e a escola, para que ambas juntas proporcionem ao aluno com necessidades educativas especiais atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Pergunta 26. O Davi tinha material didático para realizar suas atividades?

(PE): NÃO.

(PN): *não até uma simples cola uma tesourinha NÃO.*

(PA): *tem só que é assim ela nã:::o por exemplo acabou um lápis e ela não percebe né quando eu vi ontem anteontem ele com o lápis bem pequenininho eita Davi não conseguia pegar aí eu disse se alguém tem algum lápis para emprestar teve uma coleguinha que disse não tia tome dê esse pra ele olha Davi tu ganhou um lápis da coleguinha aí ele brigado ele falou né? Brigado e ficou com ele com o lápis mas é uma mãe assim para olhar o que está faltando essas coisas assim.*

Queríamos obter informações sobre os cuidados e o acompanhamento que a mãe e/ou responsável pelo Davi tinha em relação também ao material didático dele, os *feedbacks* foram que em 2016 e 2017 “NÃO” e “*não até uma simples cola uma tesourinha NÃO*”.

No entanto, em 2018 houve um progresso conforme afirma a professora (PA) “[...] *por exemplo acabou um lápis e ela não percebe né quando eu vi ontem anteontem ele com o lápis bem pequenininho eita Davi não conseguia pegar aí eu disse se alguém tem algum lápis para emprestar [...]*”

Nesse sentido, podemos concluir que de forma ainda bem incipiente houve um avanço nos materiais didáticos do Davi, pois, o que em anos anteriores “*não até uma simples cola uma tesourinha NÃO*”. Em 2018, Davi já possuía alguns materiais, porém, os mesmos não eram repostos, tendo em vista que não havia por parte da família esse cuidado em acompanhá-lo de perto.

Pergunta 27. As atividades que eram realizadas na escola ele participava?

(PE): *participava de ALGUMAS..*

(PN): *algumas porquE::: nunca tinha quando você mandava anotado na agenda não tinha resposta de assinatura de nada nada.*

(PA): *participa às vezes assim porque teve agora a semana da criança eu perguntei se ela ia e não não participou né nesse ano de dois mil e dezoito agora em um ano aí que eu vi ele participando do são joão é::: na minha sala quando tem alguma coisinha eu coloco sempre ele ago::RA a semana da criança e a feira esse ano ele não participou. Perguntei se ia participar só que no no dia eu mandei um recadinho e até hoje não respondeu. [ela teve essa semana aqui pegou ele aí tia vou levar ele cedo tá certo posso levar pode e eu pensei assim que ela vinha conversar comigo até fui pra frente na sala aí ela pegou ele e foi embora.*

De acordo com as respostas dadas nessa questão constatamos que, Davi quase não participa das atividades escolares. O que fica muito evidente é que não há uma relação da família com as professoras, o que traz à tona uma qualidade no desenvolvimento do Davi um tanto comprometido.

Pergunta 28. As atividades que eram enviadas para casa eram respondidas?

(PE): *eRAM às vezes eram às vezes não. Às vezes não vinham respondidas ele respondia comigo na sala.*

(PN): *NÃO nenhuma.*

(PA): *não. [nunca.*

E ainda na mesma visão, ansiávamos em obter informações ainda sobre o comprometimento da família com a educação escolar do Davi e introduzimos a pergunta 28 que questionava se as atividades de Davi que eram enviadas para casa eram respondidas e os *feedbacks* foram: “eRAM às vezes eram às vezes não. Às vezes não vinham respondidas ele respondia comigo na sala”; “NÃO nenhuma” e; “não. [nunca.”. Sendo assim, evidencia-se que a família não acompanha Davi no processo escolar.

Pergunta 29. Como você acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão de alunos com o TEA?

(PE): *() é como eu falei né? Eu acho que::: o professor tem que ser capacitADO pARA PODER trabalhar com a criança assim.*

(PN): *a família tem que comparecer bastante na escola juntamente com o professor e a direção da escola porque:: fica um vínculo onde a criança cresce.*

(PA): *[eu acho assim né tendo capacitação orientação porque a gente não sabe que vai pegar um aluno assim de surpresa assim você não sabe não conhece esses alunos e eu acho que deveria ter mais capacitação para os professores só isso.*

E para finalizar esse objetivo, incluímos a pergunta 29, devido entendermos que para a efetivação da inclusão escolar é necessária a presença e postura tanto da família quanto da escola, pois são atores fundamentais para o desenvolvimento de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, agregando-se a isso Cunha (2017, p. 89), defende que:

[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia objetos e os diversos estímulos que recebe para o seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

Nesse sentido, observamos o quão fundamental será a relação da família com a escola para desenvolver um ambiente estimular e rico no intuito de garantir o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos com o TEA. Salientamos também que as professoras acreditam que o apoio da família, bem como a formação inicial e continuada de seus professores são peças basilares para a oferta de uma educação adequada para os alunos com o TEA.

6.2.3.1 – Resumo do 2º Objetivo – Relatos das professoras sobre inclusão

Ao final dessa discussão que tratou do 2º objetivo, tendo como intuito conhecer a opinião das professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018 sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica, foi possível concluir que as 3 (três) professoras defendem a inclusão escolar de alunos que com necessidades educativas especiais serem inseridas em salas de aula regular.

Em diversas falas as professoras evidenciam os ganhos que todos os alunos terão, independente de serem atípicos ou não, conforme podemos citar um trecho da afirmação de uma das professoras que questionamos e a mesma afirmou que *“eu acho que::: que seja assim interessante assim né? Pra ... porque se eles fosse estudar em outra escola só com crianças de do igual a ele assim eu acho que:: ficaria na ... sei lá não conhecia novas experiências que nem ele como tá estudando na escola regular tem outros tipos de contato né? Tem outra forma de se expressar::: com os outros alunos que convivem com ele de falar acho que é interessante assim de estudar em uma escola regular,”* ou seja, só é possível essa experiência quando é oportunizado a inclusão de crianças atípicas na rede regular de ensino.

6.3 – 3º Objetivo: Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o TEA

Posteriormente, incluímos mais 7 perguntas (30 a 36) que nos direcionavam sobre mais um de nossos objetivos específicos, que era: Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o TEA na visão dessas professoras.

Pergunta 30. Você participa ou já participou de alguma formação continuada oferecida pela própria escola que te capacitou a trabalhar com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quais e quando foram estas formações?

(PE): *não.*

(PN): *não ultimamente a que a gente tá tendo umas capacitações mas agora de imediato para dizer alguma coisa fica muito né. Mas assim uma capacitação anterior não e nem no meu tempo do Davi que era o principal né.*

(PA): *não.*

Pergunta 31. Você participou de alguma formação complementar específica ao atendimento educacional de crianças com o TEA?

(PE): *não.*

(PN): *[não]*

(PA): *só agora. não... não... sim eu tive uma que foi na:: alternativa na escola alternativa que valeu até um:: ... certificado mas não foi bem só para o autismo para crianças assim e foi rapidinho foi um dia assim.*

Iniciamos com as questões 30 e 31, perguntando se as professoras já tinham participado de alguma formação continuada específica para trabalhar com crianças com o TEA e, as mesmas responderam que não. No entanto, vale salientar a necessidade de um profissional em educação participar das formações continuadas, conforme Garcia (2015, p. 18), evidencia:

Não se trata de sobrecarregar a já sobrecarregada professora com mais uma tarefa, como temem alguns e protestam. Trata-se apenas de fornecer-lhe o instrumental teórico indispensável para que ela possa mudar as lentes com que foi ensinada a olhar os seus alunos e alunas e, melhor compreendendo, possa contribuir efetivamente para que todos possam aprender tudo.

Sendo assim, se as professoras vissem a formação continuada como uma ferramenta fundamental para o aprendizado delas, possivelmente a escola e as professoras daria um grau maior de importância a essa formação continuada, pois esta é uma das características que um profissional em educação deve reunir, está em constante atualização.

Pergunta 32. A escola ofereceu recursos materiais e humanos para atuar com esse aluno?

(PE): NÃO.

(PN): *não.*

(PA): não.

Pergunta 33. Você tinha um profissional de Atendimento Educacional Especializado em sua sala para ajudar no desenvolvimento do Davi?

(PE): () *sim. A pesquisadora.*

(PN): *SIM::: eu tinha a pesquisadora () me ajudou bastante e graças a ela que sim.*

(PA): [() *tem uma mas não faz parte da escola né assim...((inaudível))*).

Compreendendo que os recursos materiais e humanos são também de extrema necessidade para o desenvolvimento de uma criança com o TEA, incluímos a 32ª e 33ª perguntas e, todas as professoras entrevistadas afirmaram que a escola não ofereceu nenhum tipo de recurso material. Já no que diz respeito aos recursos humanos, elas afirmaram que apenas a pesquisadora contribuía com essa função. E assim mais uma vez, percebemos o quão distante a escola pesquisada está de ser uma escola inclusiva.

Pergunta 34. Este acompanhamento favoreceu para o desenvolvimento do Davi?

(PE): *Mu:::ito. Ajudou tanto na escrita quanto na leitura ajudou bastante.*

(PN): *Ohh::: com certeza foi aonde o Davi se desenvolveu melhor.*

(PA): *[sim com certeza se desenvolveu faz coisas que a gente:: acha que ele não era capaz e assim vê que ele pode ir muito mais.*

Considerando que o acompanhamento personalizado garantido por leis à pessoa com o Transtorno do Espectro Autista – TEA favorece a inclusão desses alunos em salas de aulas comuns do ensino regular foi que incluímos esse questionamento. Todas as professoras afirmaram que esse acompanhamento personalizado favoreceu ao desenvolvimento do Davi conforme podemos ratificar na fala da Professora Maria: *“Ohh::: com certeza foi aonde o Davi se desenvolveu melhor”*.

Sendo assim, ressaltamos importância da figura desse profissional para o desenvolvimento de alunos com o TEA no ambiente escolar, visto que ele poderá prover meios para a superação das dificuldades observadas, fazendo sempre que necessário as possíveis intervenções em busca da autonomia desse aluno.

Pergunta 35. A quantidade de alunos que estão na sala de aula é adequada para desenvolver o trabalho com os alunos diagnosticados com o TEA?

(PE): *Não.*

(PN): *NãO era PORQUE uma sala com vinte e um alunos ele requer muito mais atenção para o Davi e não há espaço para dar essa atenção para ele.*

(PA): *não não.*

É possível confirmar nas respostas dadas que todas as professoras sinalizaram que não é adequada a quantidade de alunos que a escola distribui por sala com vistas à inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista inseridos em salas de aula regular. Em umas das falas a Professora (PN) responde: *“NãO era PORQUE uma sala com vinte e um alunos ele requer muito*

mais atenção para o Davi e não há espaço para dar essa atenção para ele”.

Analisando essa resposta, podemos perceber que a professora citada tem consciência que a sala de aula com a quantidade de 21 alunos, dentre eles, um com o TEA e apenas uma professora para dar conta, o aprendizado ficará comprometido. Na mesma visão da Professora citada Cunha (2017, p.55), afirma que “Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada”. Ou seja, para se ofertar uma educação inclusiva de qualidade é necessário também que se dispunha de profissionais para que deem suporte ao professor da sala de aula, tendo em vista que as demandas são diversas, para que assim não resulte em mais exclusão, ou melhor, o aluno que mais precisa de apoio, não terá, pois, o olhar está sempre direcionado para a maioria, como ele é apenas um aluno com o TEA, ficará à margem desse aprendizado.

Pergunta 36. Que características deve reunir um professor para favorecer a inclusão de alunos com o TEA?

(PE): () *ele tem que ser preparado...*

(PN): *eu acho que as características para poder desenvolver seri::::A É:::: de espaço é::materiais para se trabalhar. O professor tem que ter ... tem que ser bastante desenvolvido assim... [capacitado isso ter bastante fugiu a palavra CONHECIMENTO do que ele tá trabalhA:::ndo a criança como ela tá sendo trabalhada então é isso que tem que ser essa qualificação para o professor profissional.*

(PA): *acho que assim um professor capacitado né? Muito bem capacitado para ensinar esse aluno se não for tem que procurar pesquisar pra ajudar esse aluno.*

E para finalizarmos esse objetivo, inserimos a pergunta 36, na qual se questionava sobre as características que deve reunir um professor para favorecer a inclusão de alunos com o TEA.

As respostas percorreram por uma única palavra, a capacitação contínua do profissional, visto que o professor já tem o saber teórico em sua formação inicial, precisa portanto, atualizá-lo sempre, visto que as demandas de hoje são outras, conforme coloca Garcia (2015):

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz nos cursos que participa nas reflexões que produz. (Garcia, 2015, p. 17).

Corroborando a isso, o autor Lira acrescenta que:

A profissão é uma palavra de construção social, sendo uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas produzidas pelo professor. A docência, portanto, requer uma formação profissional qualificada que abranja todas as demandas do século XXI: conhecimentos específicos, habilidades e competências em consonância com a atividade. (Lira, 2016, p. 39).

6.3.1 – Resumo do 3º Objetivo

Sendo assim, ao final dessa discussão que tratou do 3º objetivo, tendo como intuito identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o favorecimento da inclusão de crianças diagnosticadas com o TEA na rede regular de ensino, foi possível concluir que a participação em formação continuada do profissional em educação é fundamental, pois será a partir dessas formações que esse profissional estará respaldado

com os conhecimentos necessários ao ensino e com isso, contribuirá para uma educação de qualidade, para todos, independentemente de terem necessidades educativas especiais ou não.

6.4 – 4º Objetivo: Analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino

Com vistas a mais um dos objetivos dessa pesquisa que era analisar se os professores realizavam adaptações curriculares necessárias para os alunos diagnosticados com o TEA, incluímos mais quinze questões (37 a 51), as quais nos direcionavam para uma visão mais clara desse referido objetivo, tendo em vista, inclusive, garantias asseguradas pela Lei Nº 9.394/96, com Redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013, no inciso I do 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 [...]”.

Nesse sentido, se percebe que há legislação que assegura ao educando com deficiência um ensino com métodos e técnicas adequadas para que esses alunos adquiram habilidades e competências necessárias para sua inclusão não apenas no ambiente escolar, mas na sua vida em sociedade, restando apenas a instituição escolar efetivar essas adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino, para que assim, eles possam conviver de forma mais justa e igualitária.

Pergunta 37. O Davi provocou alguma mudança metodológica na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem na sua sala?

(PE): *um POUco. assim... em termo das brincadeiras porque ele não ele não era de se enturmar né? O barulho incomodava MUITO ele... quando a sala tava agitada ele ficava agitado.*

(PN): *provocou muita bastante foi lá onde ele cresceu bastante. FIZ a minha pessoa fiz porque ele gostava ele não tinha costume de sair da sala nem para pedir para ir ao banheiro na minha no meu tempo que foi quando ele chegava para pedir para beber água pra sair da sala eu pedia para ele ir até a secretaria tirar xérox pra mim isso foi um crescimento de grande extensão pra ele.*

(PA): *hum rum. a mudança assim que:: ... eu eu inventei uma brincadeira com os elementos da natureza foi sexta passada terra ar água e fogo e eu coloquei ele e ele acompanhou normal tranquilo porque assim eu procuro coisas que sabe que eu que tem o limite dele assim eu não vou procurar por exemplo tabuada jogar um jogo de tabuada eu não posso colocar o Davi ele porque eu sei que ele não vai que ele não estudou assim a tabuada ainda né não estudou essa tabuada que nem os outros foi estudando né cada ano foram estudando tabuada e ele não aí eu tenho que colocar coisas que:: seja bom para ele também não só para a turma.*

Diante dos relatos dados pelas professoras, podemos observar de forma ainda muito incipiente que há uma tentativa de mudança metodológica por parte delas, ou seja, um ensaio de inclusão, conforme podemos ver na fala da Professora (PA) quando ela afirma que “[...] *áí eu tenho que colocar coisas que:: seja bom para ele também não só para a turma*”.

Pergunta 38. Como você desenvolveu sua proposta de trabalho com este aluno?

(PE): *EU tirava um::: momento né? Pra ele é::: quando não no início da AULA NO final até porque ERAM vinte e quatro alunos e não tinha como EU trabalhar só exatamente com ele.*

(PN): *a proposta de trabalho foi () pronto agora a proposta foi que é::: o crescimento dele não na parte da escrita de ler cresceu de brin-*

car com os meninos que até então não era tão unidos com os meninos ele começou brincar com os meninos e::: a leitura também ele começou a ler lá no quarto ano.

(PA): *eu pesquisei assim atividades uso livros diferentes né? É:: pergunto muito coisa assim pra ele e com a ajuda né de uma pedagoga que me orienta assim como fazer o que devo fazer.*

Com as respostas dadas sobre essa questão, evidencia-se que a professora (PE) deixava um espaço de tempo individualizado para desenvolver atividades com o Davi, como realmente deve ser feito o trabalho com uma criança com o TEA. A professora (PN) demonstra que não entendeu a pergunta. Já a professora (PA) afirma que oferece uma proposta de trabalho diferente, ou seja, oferece atendimento personalizado, visto que mesmo tendo a percepção que ela não se encontra devidamente qualificada, não deixa de fazer tentativas para que possa incluí-lo na sala de aula.

Pergunta 39. Como ele respondeu a tal proposta? Ele acompanhava?

(PE): *... muito pouco ()*

(PN): *[acompanhava.*

(PA): *ele responde acompanha algumas coisas como faço na sala de aula? sim ele acompanha algumas coisas.*

Pergunta 40. Qual era o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?

(PE): *ele tinha::: () às vezes ele tinha e às vezes não ficava assim::: se retrai:::ndo que eu sentia.*

(PN): *Ele ficou:::va abismado com os olhos arregalados porque ele não tinha ajuda em casa então quando a gente passava a atividade em casa na::: na sala é como que ele dissesse assim eu não faço isso em casa. [é ... isso aí ele ficava assustado pra não fazer mais sempre a gente com a ajuda tinha sempre ele conseguia fazer.*

(PA): *ele assim ele percebe quando eu eu mudava às vezes a atividade pra ele né? eu colocava assim fraco para ele assim do quinto eu não usava muito e eu percebo que ele não estava gostando dessa indiferença que olhava para os colegas e via que o dele era diferente aí eu comecei a utilizar atividades assim de recorte de pintura de montar pra ele fazer junto dos companheiros junto dos amigos então na sala de aula.*

Na tentativa de obter informações à cerca das adaptações curriculares que as mesmas estavam realizando, ou seja, se eram adequadas para o aluno, inserimos as questões 39 e 40 e constatamos que, tais adaptações não estavam sendo suficiente, tendo em vista os resquícios negativos das falas das mesmas, ao afirmarem que “... muito pouco ()” ou “ele responde acompanha algumas coisas como faço na sala de aula? sim ele acompanha algumas coisas”.

E ainda corroborando com nossa visão, quando afirmamos que as adaptações não estavam sendo suficiente, destacamos a fala da Professora (PN) quando a mesma afirma “Ele ficou abismado com os olhos arregalados [...]”.

Em contrapartida ao que a professora afirma, nós entendemos que o “ficava abismado”, “assustado”, não estava diretamente ligado ao “eu não faço isso em casa”, mas sim, as adaptações curriculares são fundamentais para que a criança com o TEA se torne motivada e se atente ao assunto que está sendo ministrado.

Pergunta 41. Como você o avaliava?

(PE): *eu avaliava ele É::: () você quer saber assim em termos das atividades Não é isso? E... tarefas de folhas porque a a turma toda fazia tanto fazia as tarefas como fazia prova oralmente e tudo ele não fazia. [era diferente tudo que eu fazia com ele era diferente. Eu pegava provas de outra turma do ano anterior::: porque ele não acompanhava da turma né?*

(PN): *várias formas no crescimento da pessoa dela é::: quando ele começava a começou a falar co:::m os meninos porque até então ele*

não era todo né silêncio então ele começou desenrolar aí é uma questão de avaliação já.

(PA): *eu avalio assim é::: pela escrita dele pelo desenvolvimento dele assim que pelas etapas que vai passando eu começava a fazer atividades diferentes eu percebi que ele não que tinha que estudar às vezes também e como é que ele ia estudar assuntos para fazer a prova e eu fui mudando assim fazendo continhas avaliando o que ele conseguia na leitura o que ele ler na escrita no quadro ele estou deixando para ele fazer alguma coisa uma coisinha ele faz assim que eu avalio ele.*

Entendendo que a avaliação para uma criança com o TEA deve ser diferenciada, tendo em vista que as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), quase sempre, não aprendem como uma criança neurotípica. Geralmente a criança típica, não necessita de intervenções específicas ou de muitas mediações para aprenderem. No entanto, para uma criança com o TEA, esse processo será diferenciado, pois “há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre se tornam em conhecimento”. (Cunha, 2017, p. 31).

Sendo assim, de acordo com as respostas dadas pelas professoras, conclui-se que as mesmas percebem que não é possível fazer a mesma avaliação que ela faz com os alunos típicos com a criança com o TEA. No entanto, elas desconhecem as abordagens e os recursos que poderiam utilizar adequadamente para o progresso do Davi.

Pergunta 42. Percebeu algum avanço do Davi ao longo do ano? Quais? (Pergunta 42 para a professora 2017)

(PN): *SIM. () ... sair da sala por exemplo não gostava de sair da sala saía da sala pedia para beber água e nesse pedia para ir ao banheiro falava do pai. [já tinha um diálogo melhor que antes não queria né.*

De acordo com a resposta dada pela professora (PN), percebe-se que houve consideravelmente um progresso na fala, na interação social do Davi com a professora, bem como com os

demais colegas. Isso possivelmente resulta do entendimento do professor em conhecer sua atribuição de educador, conforme defende Cunha (2017, p. 34), como atribuição docente:

A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. Para que a criança autista não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, precisa aprender diversas atividades que a tornará mais independente durante seu crescimento.

O fato de Davi “[...] sair da sala [...]”, se apresenta como um grande avanço, bem como uma percepção aguçada da professora em notar que apesar de ser uma atividade natural do dia a dia para uma criança típica, essa atividade para uma criança com o Transtorno do Espectro Autista – TEA não é cotidiana para ele. Um aluno com o TEA necessita de um ambiente e de profissionais que estimulem essa atividade, sendo de grande valia a sala de aula regular de ensino, pois é nesse espaço que diariamente os grandes estímulos acontecem naturalmente.

Pergunta 43. Você realizou algum planejamento voltado ao Davi? Ex. Semestral, mensal, semanal, diário.

(PE): NÃO.

(PN): não.

(PA): *não assim eu faço assim como eu te falei no livro atividades e no caderno que agora ele quer porque quer fazer tudo como eu disse do quinto ano aí eu faço uma atividade ele quer fazer aquela atividade ele já pega o caderno já sabe onde é história e já procura que antes ele não sabia agora já sabe Davi é história aí? ele olha aí balança a cabeça que é e já vai fazendo depois eu digo não Davi não é para fazer esse aí eu percebo que ele não gosta.*

Pergunta 44. Se você realizou, você registrou onde?

(PE): Como a resposta anterior foi não, não fiz essa pergunta.

(PN): Como a resposta anterior foi não, não fiz essa pergunta.

(PA): *Registro na caderneta. Aliás na caderneta não na ficha individual dele. Na ficha individual é individual cada aluno tem a sua né e a dele eu escrevo coisas diferentes.*

Dando continuidade, e com a finalidade de obter dados sobre a realização de algum planejamento voltado ao Davi, bem como o registro deles, foi que incluímos as questões 43 e 44. As respostas dadas pelas professoras evidenciaram que não é feito esse plano individualizado, o que pode dificultar o acompanhamento do desenvolvimento do aluno com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, tendo em vista o que Taranto (2015, *apud* Costa, 2017) conceitua esse plano como um instrumento que propõe planejar e acompanhar o desenvolvimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, tendo como objetivo orientar o trabalho da escola nas prioridades a serem ensinadas para seu aluno que necessita de adaptações curriculares e, isso, não foi feito.

Pergunta 45. Qual a maior dificuldade que você teve para trabalhar com este aluno? Ex.: Falta de acompanhamento da família, de materiais, etc.

(PE): *falta de material e falta da família também porque eu acho que a família deveria estar presente a escola também né? Não tinha material adequado pra mim trabalhar com ele.*

(PN): É primeiro passo é o acompanhamento mesmo da família que você tem a família fica mais fácil de você É realizar o trabalho até porque podia a família trazer algo de casa que ele que trabalha assim mais... ele não tinha esse acompanhamento em casa então tudo dificultava.

(PA): *falta de acompanhamento da família e de materiais.*

Para finalizarmos esse objetivo específico, questionamos às professoras quais foram as dificuldades que elas encontraram para trabalharem com o Davi, tendo em vista que se houve adaptação curricular para este aluno, provavelmente poucas dificuldades viriam à tona.

Diante dos relatos expostos, podemos concluir que a parceria da família com a escola e com os professores foram pontos expostos por todas as professoras, porém, há de salientar também que o pouco conhecimento sobre o que o Transtorno do Espectro Autista – TEA por parte das professoras e gestores escolar foi um dos fatores que mais dificultou e/ou atrapalhou o trabalho com o aluno Davi.

Entendendo que além da parceria da escola com a família os programas e métodos para desenvolver as habilidades de crianças com o TEA, como: o ABA, PECS, TEACCH, dentre outros, são ótimas estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem destes alunos, foi que incluímos a questão com a seguinte indagação:

Pergunta 46. Conhece ou realiza alguma prática metodológica específica às necessidades de crianças com o TEA?

(PE): *não.*

(PN): *não.*

(PA): *não.*

Os *feedbacks* foram que ambas desconheciam programas e/ou métodos, o que pode ter resultado em um *déficit* no desenvolvimento do Davi, como podemos ver nas respostas dadas na questão 47:

Pergunta 47. Quais os tipos de atividades você desenvolveu em suas aulas com o Davi? Você fez alguma adaptação para as atividades dele? Que recursos você utilizou?

(PE): Peguei as atividades das turmas do 2º ano. Não fiz adaptações. Ele só acompanhava a disciplina de artes da turma dele. Que ele pagava assim e ele fazia muito bem.

(PN): ()... eu não utilizei eu::: o acompanhamento do Davi do crescimento dele era mais na parte dele é:: física o que ele queria realizar porque até então ele era MUITO tímido mu:::Ito parado na parte do crescimento dos estudos foi porque ele começava a ler colorir o desenho dele é LI::ndo a pintura dele é maravilhosa então esse crescimento do Davi foi demais.

(PA): eu utilizo assim eu percebi que ele gosta muito de música aí eu tô usando muito música na sala ele canta músicas que eu pensei que ele não sabia:: e ele sabe né? É::: tem cadernos livros ele gosta muito de de ouvir histórias que eu percebi é:: ... escreve do jeito dele mais escreve quando eu mando fale sobre seu dia que às vezes tem uma atividade assim ele faz do jeito dele ele faz.

À luz das respostas evidenciadas pelas professoras podemos afirmar que caso as professoras conhecessem esses métodos e os aplicasse devidamente, o Davi poderia ter desenvolvido bem mais e nas mais diversas áreas, como: cognitiva, linguagem e na social.

Pergunta 48. Você utilizou algum jogo, música, tecnologia ou artes para o desenvolvimento do Davi?

(PE): () não.

(PN): () Não

(PA): música.

Sabe-se que a ludicidade torna capaz o desenvolvimento da imaginação bem como da criatividade. O uso de jogos, músicas, a dança, tecnologias da informação e da comunicação, artes, entre outros são essenciais para o desenvolvimento de uma criança independentemente de possuírem o Transtorno do Espectro Autista – TEA ou não.

Para Ortiz (2018, p. 76) o uso de tecnologias da informação e da comunicação na aprendizagem é inevitável na contemporaneidade, pois:

Los ordenadores entraron en los centros escolares como resultado de una inevitable relación con su contexto, y sin haberse determinado previamente sus utilidades o sus repercusiones tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la propia organización escolar. Desde sus orígenes, las aplicaciones informáticas vinieron marcadas por los estudios e investigaciones sobre las teorías del aprendizaje, y su utilización se diversificó en función de sus usuarios: los profesores y los estudiantes, o cómo la máquina interfería en los proceso de aprendizaje: como medio, como fin, como herramienta...

Nesse sentido, não se tem como negar que na atualidade o uso das tecnologias da informação é uma boa ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo possível utilizá-la de diversas formas, desde que os professores possuam conhecimentos para direcioná-los no processo de ensino e aprendizagem.

Já no que diz respeito aos jogos lúdicos, a autora Friedmann (2002, p. 41) considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 27) ele afirma que:

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

No entanto, de acordo com as respostas evidenciadas com as três professoras, apenas a professora (PA) utilizou de uma única ferramenta, que foi da música como forma de estimular o desenvolvimento do Davi, nesse sentido, a escola perdeu grandes oportunidades de desenvolver diversas habilidades nele, pois o lúdico não foi trabalhado nos 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, uma das melhores etapas de se trabalhar a ludicidade, visto que a imaginação nessa idade está bem aflorada.

Vale salientar também que, através da brincadeira a criança aprende e explora o mundo que a cerca, além de possibilitar de forma prazerosa a superação de alguns desafios como a interação, comunicação, a linguagem, a coordenação, a desatenção que são algumas das dificuldades enfrentadas para as crianças com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, que sem o uso dessas ferramentas, o processo é mais difícil de ser trabalhado.

Pergunta 49. Você percebeu algum avanço dele ao longo do ano? Qual?

(PE): *teve. É::: na escrita né? Porque quando ele ele não fazia nada e depois ele conseguiu graças a Deus e::: só não consegui na leitura assim porque ele era muito tímido ... eu acho que ele TINHA MEDO. [ele não lia mas ele conseguia escrever escrever conseguia agora ler não.*

Pergunta 50. Conversando com a professora do 3º ano do Davi, você percebeu algum avanço dele ao longo desse ano?

(PN): *sim. [sim porque quando ele veio do da terceiro né ele era bem tímido era justamente essa esse acompanhamento dele que o crescimento dele justamente no quarto ano.*

Pergunta 51. Conversando com as professoras do 3º e 4º ano do Davi, você percebeu algum avanço dele ao longo desse tempo? E durante este ano?

(PA): *não eu converso assim mais com o professor do quarto () não dizer o quanto e ela me dizia ah que fazia atividade e colocava algum aluno para ajudar assim só que eu não ... acho assim que essa não esse método não é:: resolvia muito assim porque quinto ano é um pouco mais exigente tem que ter atividades e eu tenho que terminar tem aquela pressão da escola para terminar o livro dá conteúdo aí aquele aluno que termina:::va não tinha como ajudar o Davi às vezes porque eu passava outro assunto e como é que ele ia prestar atenção na aula e ajudar o Davi foi quando eu comecei a a pedagoga me ajudou me orientou a dar atividades destas e foi assim que fo:::i melhora:::ndo só que agora ele já não quer essas atividades fáceis então eu faço o quê? Com o livro ele senta perto de mim e eu do meu birô não é assim Davi já tem um no quadro para facilitar para ele ver a resposta e copiar no livro.*

Sabe-se que uma criança com o Transtorno do Espectro Autista – TEA se desenvolve, no entanto, necessita de diversas adaptações no ambiente escolar para que isso ocorra. Cunha (2017, p. 68), afirma que:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas tem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber.

Nesse contexto, ressalta-se a importância da forma como o professor realiza esse estímulo com vistas à inclusão de alunos

com o Transtorno do Espectro Autista – TEA no ensino regular, pois as adaptações curriculares bem como o uso de métodos e programas específicos como a ABA, PECS, o TEACCH, dentre outros, são muito importantes para uma criança com o TEA, apesar de que cada criança responder de uma forma peculiar ao estímulo que lhe é dado.

6.4.1 – Resumo do 4º Objetivo

Ao final dessa discussão que tratou o 4º objetivo, tendo como intuito analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino, foi possível concluir que as mesmas não realizaram adaptações curriculares necessárias para a inclusão de alunos com o TEA na rede regular de ensino, mas sim, de algumas tentativas de adaptações curriculares empíricas, apesar de percebermos o quanto Davi avançou, pois no 3º ano não reconhecia as vogais, no 4º ano já sabia lê e escrever, bem como se socializava e, no 5º ano já estava fazendo atividades próprias do referido ano, mesmo reconhecendo esses avanços do Davi, sabe-se que ele não é regra e poderia ter respondido de outras formas.

Dessa forma, nossa pesquisa evidenciou que apesar de as três professoras desconhecerem o uso de métodos e programas específicos para a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA em salas de aula regular, bem como a falta de capacitação profissional para os professores, a falta de recursos materiais e humanos destinados aos alunos com necessidades educativas especiais na Escola de Educação Básica Santa Mônica, ou seja, não se tinha um cenário ideal para o desenvolvimento do potencial de um aluno com o TEA, o aluno Davi progrediu, conforme as respostas apresentadas pelas três professoras, se conclui

que houve um avanço progressivo do Davi ao longo dos anos, pois na fala da professora (PE) “[...] ele não lia mas ele conseguia escrever escrever conseguia agora ler não”. Para a professora (PN) “sim porque quando ele veio do da terceiro né ele era bem tímido [...]”. Já para a professora (PA) “[...]Com o livro ele senta perto de mim e eu do meu birô não é assim Davi já tem um no quadro para facilitar para ele ver a resposta e copiar no livro”. É inegável que houve avanço, no entanto, sabemos que haveria maiores progressões no desenvolvimento de diversas áreas, como na cognição, na motora, na interação, na comunicação e na linguagem de Davi, se essas adaptações curriculares fossem adequadas.

Retomando-se a discussão desta dissertação, que teve como objetivo geral *diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de um aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inserido em sala de aula regular* destaca-se que a partir do acompanhamento de um profissional para o atendimento educacional especializado, o aluno que é acometido pelo TEA pode desenvolver várias habilidades, visto que em vias de regra esses discentes podem apresentar *défi-cits* em seus repertórios, como: aprendizagem, comportamentais e sociais, evidenciando-se com isso a necessidade deste profissional, pois ele serviria de elo na tentativa de ser o facilitador do entrosamento social, comportamental e do aprendizado. Para Cunha (2017, p. 55), “Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula”. Nesse sentido, pode-se concluir que a presença de um profissional para o atendimento especializado/personalizado trará diversos benefícios para a autonomia do aluno com o TEA inserido em salas de aula regular.

O profissional para o atendimento educacional especializado é um recurso que favorece a inclusão de alunos atípicos na rede regular de ensino. Ele é o responsável em observar diretamente o comportamento desse aluno atípico e, em parceria com a escola, planejarão as ações e materiais adaptados para diminuir e/ou sanar as limitações que esse discente atípico apresenta. Para isso, diversas leis foram sancionadas, dentre elas destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 5 de junho de 2007. Nesse documento está contida qual a função do AEE, que é:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à [autonomia](#) e independência na escola e fora dela.

Acrescentando-se a isso, publicou-se também a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que “Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, ressaltando as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, contidas no seu Artigo 13:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades

específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade [...].

Sendo assim, podemos concluir que a constituição desse profissional para o atendimento educacional especializado não era apenas uma visão empírica, mas sim, já eram tratadas por legislações que prontamente recomendavam e traçavam um perfil desse profissional, para que com isso se efetivasse a tão almejada inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

Concluimos também, que a relevância desta pesquisa desenvolvida a partir da inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após o acompanhamento de um profissional em educação, realizada na Escola de Educação Básica Santa Mônica, serviu para que a referida instituição se apropriasse dos conceitos básicos pautados nas legislações vigentes e a partir disso, adequar-se e então ofertar uma educação inclusiva com excelência.

Observamos ainda que a escola não disponibilizava em seus recursos humanos da presença do profissional para o atendimento educacional especializado, nem de um espaço reservado para a sala de recursos. Nesse sentido, Cunha (2017, p. 68), afirma que os alunos com o Transtorno do Espectro Autista necessitam de diversas adaptações no ambiente escolar para progredirem, dentre elas:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas tem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser res-

ponsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber.

Diante desse contexto, ressalta-se a importância da presença de um profissional para o atendimento educacional especializado, pois ele será uma das figuras fundamentais para que o aluno com autismo possa desenvolver suas habilidades.

Respondendo ao problema desta dissertação que teve como questionamento: *Que característica deve reunir um profissional de educação para o atendimento a alunos com o Transtorno do Espectro Autista para favorecer sua inclusão?* Alcançou-se que para se trabalhar com a inclusão escolar de alunos atípicos em salas de aula regular, o profissional de educação precisa ter formação adequada para atender a esse público, bem como, participar de formação continuada para que assim seu aprendizado seja cada vez mais atualizado, resultando com isso um melhor desempenho de suas funções e atribuições no âmbito de sua profissão.

Com a formação adequada e a participação em formação continuada é possível ofertar uma educação especial e de qualidade. Caso contrário, estaremos diante do que evidencia Silveira (2013, p. 321):

A precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais, para lidar com alunos com problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais na complexidade de uma turma regular, talvez seja uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, conforme apontam diversos autores e é o que podemos averiguar na prática da Inclusão.

Sendo assim, pode-se afirmar que a falta de formação adequada dos professores e dos demais profissionais da educação poderá inviabilizar uma transformação na política e na prática de educação inclusiva, principalmente quando estamos falando dessa inclusão à luz das legislações, ou seja, em salas de aula regular, o que poderá resultar em barreiras que dificultará um avanço significante.

Diante desse contexto conclui-se que a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica, apesar de diversos esforços por parte da escola para o acolhimento e permanência dos alunos atípicos, a referida escola ainda não se adequou às legislações mínimas vigentes e às indicações de pesquisadores que estudam essa temática, pois não há ações inseridas no Projeto Político Pedagógico da referida instituição; não há a presença de um profissional para o atendimento educacional especializado; de uma sala de recursos ou um espaço destinado para desenvolver as habilidades desse público, além de os seus profissionais também não terem sido capacitados para trabalhar com esses alunos e com isso deixa de cumprir com o seu papel social com excelência.



CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões para finalizar esta pesquisa. Em seguida, apresentaremos as propostas que foram criteriosamente analisadas após a realização desta investigação. Nossa contribuição com este trabalho é de subsidiar à comunidade escolar para que a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista em salas de aula regular aconteça como preconiza a legislação, bem como apontam os estudiosos que se debruçam sobre essa temática.

A inclusão escolar de crianças com o Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede regular de ensino está pautada em diversas legislações em âmbitos nacional e internacional, conforme demonstramos no Capítulo I desta pesquisa. Legislações essas que tem como objetivo firmar compromissos mundiais, garantindo a todos os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna.

As garantias evidenciadas por lei no que tange à inclusão escolar são extremamente relevantes para que a inclusão aconteça, pois é a partir das discussões de políticas públicas que se garantem e se efetivam os compromissos nacionais e internacionais.

É fundamental que a inclusão escolar de alunos com o TEA aconteça na rede regular de ensino, pois não se trata apenas de obrigações garantidas nas legislações, conforme podemos citar a

Declaração de Salamanca, a qual aborda sobre o princípio fundamental da educação inclusiva, seus deveres e as “orientações para ações em níveis regionais e internacionais no capítulo III – 7”:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

À luz da Declaração de Salamanca, a educação inclusiva deve acontecer em um ambiente regular de ensino, ou seja, “todas juntas”, independente das limitações que cada aluno possa apresentar, a escola deve se adequar para recebê-los, independente de sua necessidade e/ou dificuldade.

Mas, além dos princípios constitucionais e legislações, há comprovações por parte de estudiosos que pesquisam sobre a referida temática que demonstram o quão fundamental é a inclusão em salas de aula regular, conforme evidencia Cunha (2017, p. 113): “A escola é um lugar apropriado para qualquer aluno desenvolver suas habilidades e superar seus limites. É um rico espaço que possibilita o aprendizado por meio da interação e do interesse”. Ou seja, através da interação com os outros aprendemos e superamos também nossos limites. Portanto, retomando a concepção de Cunha (2017), a escola é um ambiente

apropriado para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a conquista da autonomia de uma pessoa.

Nesse sentido, a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o TEA inseridas na rede regular de ensino é um caminho para um grande avanço na educação e para todos os alunos, sendo atípicos ou não. Em outras palavras Freire (1996) afirma que: “O processo educativo deve ser orientado pela Ética de Libertação, sendo preciso agir contra qualquer tipo de discriminação de raça, gênero e classe, defender o respeito aos outros, a coerência, a capacidade de viver e aprender com o diferente”. Sendo assim, percebe-se que a inclusão escolar de alunos com o TEA na rede regular de ensino é uma temática complexa, no entanto, já se sabe que ela é uma possibilidade de aperfeiçoamento da educação com vistas a benefícios a todos que fazem parte do processo.

No entanto, sabemos e não negamos que ainda há muito caminho a ser percorrido para que a inclusão escolar se dê de fato como garante a legislação e defendem os estudiosos, pois diversas escolas ainda se utilizam de recursos e práticas tradicionais e com isso, se distanciam de um ensino e aprendizagem em que se respeita a diferença, resultando com isso em um ensino significativo para todos indistintamente. Para Neves (2008, p. 68), afirma que professores:

[...] têm, ainda, muitas dúvidas acerca do que deve ser feito em sala de aula, acerca de quais conteúdos são mais relevantes, quais atividades são mais significativas. Na maioria dos casos, eles “pressentem” que algo está errado, mas não sabem bem o que e como eles poderiam “consertar”.

Diante disso, observa-se que a escola e seus profissionais já entenderam que algo está errado, no entanto, parece não ter

fôlego para adotar uma postura diferente, talvez por não estarem ou não terem sido preparados para esse tipo de trabalho. Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação profissional e permanente para o processo de ensino e aprendizagem também para a inclusão escolar de alunos com o TEA na rede regular de ensino. Freire (1996, p. 44) afirma que: “formação permanente é uma maneira que se pode melhorar a próxima prática,” ou seja, a medida que o profissional vai aprendendo, possivelmente melhorará sua nova prática.

As considerações que justificamos ao longo desse trabalho que trata da inclusão escolar de alunos com o TEA inseridos na rede regular de ensino são pertinentes, pois apesar de não ser uma tarefa fácil de realizar é uma necessidade que não se poderá negar, já que estamos também falando de direitos conquistados e pesquisas realizadas que apontam os ganhos para todos os alunos indistintamente.

Assim sendo, é necessário que a inclusão escolar de alunos com o TEA inseridos na rede regular de ensino ocorra desde o início da sua vida escolar, para que com isso ele possa desenvolver com mais autonomia suas competências e habilidades, nesse ambiente, que é a escola inclusiva.



RESPONDENDO AOS OBJETIVOS

À luz dos estudos sobre as teorias que sustentam esta pesquisa e após as respostas evidenciadas pelo aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, Davi, da mãe do Davi, dos 27 (vinte e sete) alunos da sala de aula do Davi e das 3 (três) professoras, respostas essas que foram colhidas através de entrevistas e questionários aplicados na Escola de Educação Básica Santa Mônica, Arapiraca – Alagoas, me senti respaldada para responder aos objetivos específicos que foram estabelecidos para a realização desta pesquisa.

Mediante tais percepções, podemos relatar que a Escola de Educação Básica Santa Mônica, apesar de todo engajamento no contexto atual da gestão e do seu corpo docente, ainda apresenta diversas fragilidades, desde a recepção de seus alunos atípicos até a formação de seus profissionais. Nesse sentido, é necessário que esses pontos sejam revistos, para que com isso a inclusão se efetive.

Quanto ao alcance dos objetivos, a respeito do primeiro objetivo específico: *conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA sobre a educação inclusiva dele na Escola de Educação Básica Santa Mônica*, verificou-se que há resquícios na fala de Davi, que nos leva a concluir que ele demonstra, parcialmente uma satisfação em está frequentando a instituição pesquisada, não total, pois, em alguns momentos, ele relata a falta de respeito que os seus colegas tem com ele no tocante ao barulho, mas também aponta o

prazer em trabalhar em grupo e sempre com as crianças do sexo masculino da turma. No entanto, é perceptível notar que, mesmo com esse desconforto que é essa sensibilidade sensorial, pois um ruído simples para uma audição típica é algo insuportável para o Davi, bem como a inabilidade da escola para com ele, isso não o desencanta, pois o deslumbre dele em está inserido nessa escola e continuar nela é algo que realmente está presente nele.

Observa-se também, que há desejo do Davi em frequentar uma escola regular, isso o faz entender que o barulho mesmo trazendo para ele algum sofrimento, isso é próprio de crianças, sendo então mais interessante para ele aprender a lidar com esse desconforto, do que retornar a escola anterior, pois, em momento algum explicita desejo em retornar a escola que frequentava, ou seja, voltar para uma escola direcionada aos alunos especiais, uma escola exclusiva.

Quanto ao alcance do segundo objetivo específico, *conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA, dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) e, das 3 (três) professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018, sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica*, ficou evidenciando na fala da mãe do aluno que a educação inclusiva de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular é bem vista por ela, apesar de afirmar que no início da tentativa de inclusão dele em outras 3 (três) escolas terem sido frustrantes. No entanto, a mãe de Davi afirma que a escola atual desde o ingresso dele foi uma experiência diferente, a aceitação não era provida de rótulos e com isso, ele teve outros grandes progressos no seu desenvolvimento social, pessoal e cognitivo.

Depreendeu-se também da fala da mãe do Davi, o quanto ela defende a inclusão em salas de aula regular, pois reconhece que esse é um ambiente de bastante estímulo, que proporciona avanços na interação social, no aprendizado, bem como no respeito à diversidade, construindo com isso o espaço de cada criança no mundo.

Ressalta-se também, que apesar de a mãe do Davi reconhecer os benefícios da inclusão de crianças com o TEA na rede regular de ensino, observou-se em suas colocações que a escola regular precisa ainda de muitas adequações para que de fato essa inclusão seja efetivada na prática, conforme preconiza as legislações.

Em se tratando da opinião dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica, evidenciou-se que a grande maioria da turma, ou seja, mais de 80% (oitenta por cento) dos alunos da sala de aula do Davi defendiam que ele frequentasse sim uma escola inclusiva e justificaram de diversas formas quantos ganhos todos teriam com essa inclusão. Diante do exposto, constata-se que a maioria de seus colegas concorda com a permanência do Davi na escola regular, confirmando-se, portanto, que há pouca discriminação desses alunos para com as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial.

Para as 3 (três) professoras que ministraram aulas para o aluno diagnosticado com o TEA durante os anos de 2016, 2017 e 2018, na Escola de Educação Básica Santa Mônica, ficou evidenciado também diante de suas falas que há concordância de que os alunos que apresentam necessidades educativas especiais sejam inseridos em salas de aula regular, bem como ratificaram

os ganhos comportamentais e na aprendizagem que esses alunos tem quando estão incluídos no ensino regular.

Ressalta-se também, que apesar de as professoras concordarem com a inclusão escolar, elas defendem que a escola precisa está preparada para recebê-los, com materiais específicos, sala de aula adequada, sala de recursos e profissionais capacitados. Observamos também nas falas das referidas professoras, que a escola ainda não se organizou como garantem as legislações para receber os alunos atípicos.

Quanto ao alcance do terceiro objetivo específico, *identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA*, concluiu-se que as características que devem estar presentes em profissionais de educação são: está capacitado e/ou qualificado para ensinar; possuir conhecimento do que está trabalhando, ou seja, as respostas percorreram por uma única palavra, a capacitação contínua do profissional, visto que o professor já tem o saber teórico em sua formação inicial, precisa portanto, atualizá-lo sempre, visto que as demandas da contemporaneidade são outras, sendo assim, requer uma formação profissional qualificada que se aproxime de resolver as demandas atuais.

Observou-se também que as 3 (três) professoras possuem formação em licenciatura, no entanto, nenhuma delas possuem curso de pós-graduação e/ou outros cursos que a munam de instrumentos para trabalhar com o público com necessidades educativas especiais. Embora, as referidas professoras e a gestão ratificam a necessidade de possuírem tal qualificação.

Nesse sentido, apesar de as professoras e da equipe gestora da Escola de Educação Básica Santa Mônica ter consciência da importância da formação permanente, ainda não foi disponibilizado por parte da referida instituição investimentos para

a concretização dessas formações, nem tampouco por parte dos professores participarem de capacitação por conta própria, resultando com isso, em profissionais com pouca qualificação e desestimulados para trabalhar com o público atípico.

Salientam-se também nos resultados das entrevistas com as professoras que nenhuma delas possuem conhecimentos e/ou metodologias adequadas para trabalhar com esse público. Demonstrando-se com isso, que não receberam qualquer tipo de preparo ou capacitação que facilitasse o atendimento ao aluno com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inserido em sua sala de aula regular, no entanto, se tivessem recebido formação adequada, possivelmente teriam desenvolvido mais habilidades no aluno com o TEA, o Davi.

Nestes aspectos, a escola perdeu grandes oportunidades de capacitar seus profissionais e desenvolver projetos voltados à promoção da inclusão, na tentativa de ofertar uma educação para todos indistintamente de possuírem necessidades educativas especiais ou não.

Em face do cenário apresentado, ficou evidenciado que as professoras que acompanharam o aluno diagnosticado com o TEA não possuem as características que as mesmas julgam necessárias para o acompanhamento de alunos com o TEA e/ou atípicos, comprovando-se com isso as dificuldades que as mesmas enfrentam à proposta de inclusão escolar em salas de aula regular. Logo, necessitam de formação permanente, bem como de apoio de profissionais da área, para que, assim, ofertem uma educação com qualidade.

No entanto, é válido afirmar que, apesar de as professoras evidenciarem suas dificuldades e de não possuírem qualificação adequada para atuar com esse público atípico, destacamos que elas tentam incluir o aluno com o TEA utilizando-se de diversas metodologias, mesmo que estas não tenham sido comprovadas

cientificamente para esse público, mas é o método que sabem e no momento o que conseguem colocar em prática.

Quanto ao alcance do quarto objetivo específico, *analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino*, verificou-se que há tentativas de adaptações curriculares por parte delas. No entanto, é válido destacar que não são adaptações comprovadas, cientificamente, como exemplo: a utilização de recursos metodológicos e programas específicos para os alunos acometidos pelo TEA, como: o PECS, que é o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras; A intervenção com a Análise Comportamental Aplicada – ABA e O TEACCH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com *Déficits* relacionados com a Comunicação, dentre outras, que lamentavelmente, nenhuma das referidas docentes tinham conhecimento básico, sobre tais metodologias. O que existia era apenas realizações de atividades diferenciadas para com o aluno com o TEA, que na maioria das vezes, resultava apenas em cópias e livros de anos anteriores, os quais o Davi conseguia realizar sem demonstrar grandes dificuldades.

Após apresentação detalhada de cada objetivo específico, apresenta-se a discussão final da conclusão do objetivo geral, que foi em *diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de um aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inserido em sala de aula regular*, evidencia-se que a presença desse profissional em educação é bastante expressiva, pois a partir dele é que se promoverá a inclusão, devido a esse profissional possuir ferramentas necessárias e, a partir dessas ferramentas, utiliza os recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizarão ou até mesmo eliminarão as barreiras para que esses alunos atípicos possam ter autonomia dentro da escola e em sua vida como um todo.

Pode-se afirmar, ainda que a partir do acompanhamento de um profissional para o atendimento educacional especializado, o aluno que é acometido pelo TEA pode desenvolver várias habilidades, visto que em vias de regra esses discentes podem apresentar *déficits* em seus repertórios, como: aprendizagem, comportamental e social, evidenciando-se com isso a necessidade desse profissional, pois ele serviria de elo na tentativa de ser o facilitador do entrosamento social, comportamental e do aprendizado.

Diante do exposto, ressalta-se a importância da presença de um profissional para o atendimento educacional especializado, pois ele trará diversos benefícios para o desenvolvimento do aluno acometido pelo TEA, bem como será uma das peças fundamentais para que esse aluno possa desenvolver suas habilidades, principalmente quando se refere à inclusão de alunos em salas de aula regular.

A discussão ora apresentada teve como intenção contribuir, teoricamente, em assuntos relacionados à inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, inseridos em salas de aula regular para que assim, possam impactar positivamente em novos conhecimentos para a comunidade escolar, resultando com isso em uma oferta de uma educação inclusiva de qualidade, conforme garantem as legislações vigentes.

Apesar de entendermos que as discussões sobre essa temática não foram findadas, no entanto, terminamos esta pesquisa concluindo que a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica, apesar de todas as dificuldades que a mesma enfrenta, conforme anunciamos, desenvolve um trabalho importante para e com esse público.



PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A pesar de esta dissertação ter sido uma pesquisa realizada, a partir de um estudo de caso único e em uma escola particular, os dados aqui obtidos poderão ser replicados para todos os profissionais de educação que atuam, diretamente em salas de aula regular com alunos especiais, principalmente, para os professores que possuem em suas salas de aula alunos acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista – TEA, no ensino fundamental da Escola de Educação Básica Santa Mônica. Escola essa que foi palco para esta pesquisa que discorreu sobre a inclusão escolar de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista inserida em uma sala de aula regular durante 3 (três) anos.

Após 3 (três) anos de pesquisa e com os resultados obtidos, julgamos necessário e como contrapartida para a melhoria dos serviços ofertados pela Escola de Educação Básica Santa Mônica, no que concerne à educação inclusiva algumas recomendações.

Sendo assim, propomos à gestão da Escola de Educação Básica Santa Mônica itens extremamente relevantes para que ela possa ofertar uma educação inclusiva, principalmente, para alunos com o TEA, resultando assim, em um ensino com maior qualidade:

- Redução da quantidade de alunos por sala, principalmente, quando houver a presença de aluno(s) que apresente necessidades educativas especiais;
- Admissão de pelo menos um profissional para o apoio individualizado em sala de aula;
- Criação de uma sala de recursos com pelo menos um profissional para o Atendimento Educacional Especializado;
- Contratação de um psicólogo;
- Realização de formação continuada para todos os profissionais da escola com temas relacionados à educação inclusiva;
- Proporcione cursos práticos e de manuseio de materiais e recursos didáticos;
- Contemple em seu Projeto Político Pedagógico – PPP ações direcionadas à inclusão;
- Desenvolva projetos pelo menos semestrais que abordem temas relacionados à inclusão escolar de alunos com o TEA na rede regular de ensino;
- Capacite seus profissionais com os programas TEACCH e PECS;
- Capacite a psicóloga com o método ABA;
- Aproxime as relações e parcerias com a comunidade escolar, principalmente, com as famílias;
- Oferte recursos e materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula.

Abaixo sugerimos alguns programas educacionais que não demandam recursos financeiros, o que poderá facilitar sua execução, possibilitando, portanto, suportes aos profissionais que fazem parte da Escola de Educação Básica Santa Mônica, como forma de assessorá-los para que aprendam métodos, programas e técnicas que os auxiliarão na intervenção e no desenvolvimento de sua prática cotidiana com alunos com o TEA.

A Escola de Educação Básica Santa Mônica poderá utilizar de programas digitais gratuitos, como: o Aplicativo ABC Autismo; O mundo Zé – Zé e o programa TEACCH e Os Dez Amigos, bem como dos aplicativos: Minha Rotina Especial; Story Creator; Livox, Tobii e Tippy Talk, respaldando com isso, seus profissionais e as famílias de pessoas com Autismo.

Propomos para os profissionais que fazem parte da Escola de Educação Básica Santa Mônica que:

- Participem das capacitações;
- Estudem assuntos relacionados à inclusão escolar.

Propomos também para as famílias dos alunos que fazem parte da Escola de Educação Básica Santa Mônica que:

- Acompanhem seus filhos mais de perto;
- Aproximem suas relações com a escola.

Deste modo, verificou-se a partir desta investigação a importância da inclusão de alunos acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista em salas de aula regular, não apenas para o desenvolvimento desse aluno atípico, mas sim, evidenciaram-se também os ganhos que terão os alunos típicos quando essa vivência lhes são oportunizadas, resultando portanto, em um fator primordial para uma educação voltada para o respeito e para a diversidade, não apenas como um favor, mas sim, como forma de garantir os direitos que são assegurados por lei a todos indistintamente, ou seja, independente de apresentarem ou não algum tipo de necessidade educativa especial, terão apoio para que consigam se desenvolver, bem como, permanecer em salas de aula regular.

CONTRAPARTIDA DESTA INVESTIGAÇÃO PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SANTA MÔNICA

Desde que iniciamos a pesquisa na escola, os professores da educação infantil e ensino fundamental se aproximaram nos solicitando capacitação. Justificavam que trabalhavam há muito tempo e que a escola nunca investiu nesse eixo.

Ao passar dos anos fomos observando as dificuldades que os professores tinham a larga escala em vários eixos, principalmente no que tangia à inclusão escolar, o que casaria perfeitamente com o que estávamos pesquisando.

Sondamos com a direção qual o motivo de não investir em capacitações e a mesma justificou que a escola estava passando por momentos de dificuldades na parte financeira.

Tentamos fazer parceria com a direção, para que assim pudéssemos ofertar as capacitações, pois entendíamos que isso demandaria recursos, porém, não tivemos êxito, a escola disse-nos que apenas poderia oferecer o espaço e a participação dos professores.

Então, decidimos enfrentar esse desafio, tendo em vista que poderia ser também uma forma de contrapartida que daríamos a escola, haja vista que a mesma sempre nos acolheu muito bem e possibilitou à pesquisa.

Conversamos com os professores sobre a proposta e, todos concordaram em participar e, então organizamos a “I Formação continuada para professores à luz da interdisciplinaridade: Forma Santa Mônica”, nome este que escolhemos para nomear à referida formação.

Providenciamos materiais personalizados para todos os participantes, a saber: camisas, crachás, pastas, canetas, ofício, oferecemos *coffee break* (em todas as palestras) e, fornecemos para todos os participantes certificados com carga horária de 40h.

A formação aconteceu na Sala de Vídeo da própria escola. Participaram da formação a Direção, Coordenação, Secretária Escolar, a Auxiliar Administrativa e 10 (dez) professoras (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Organizamos o cronograma da formação, de acordo com a tabela a seguir:

TABELA Nº 13: Cronograma da Formação continuada para os professores

DATA	HORÁRIO	PALESTRANTE	FORMAÇÃO DOS PALESTRANTES	TEMAS ABORDADOS
13/08/2018	17h30min às 21h	Larissa Maria Silva Araújo	Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar	A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil
20/08/2018	17h30min às 21h	Poliana Dias da Silva	Psicóloga. Mestre em Educação	Indisciplina: Lidando com as emoções no contexto escolar
28/08/2018	17h30min às 21h	Janaína Protázio de Amorim	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia	Diálogos para inclusão: possibilidades em sala de aula
10/09/2018	17h30min às 21h30min	Vanessa Costa Santos	Psicóloga, Intérprete de Libras e irmã de uma pessoa surda.	Inclusão Escolar

24/09/2018	17h30min à 21h30min	Ricardo Miranda Neto de Melo	Graduando em Letras e Pai de uma criança Autista.	Autismo e escola: Perspectivas e desafios
	17h30min à 21h30min	Márgara Ney Firmino de Oliveira Rodrigues	Contadora e Mãe de uma criança Autista.	
	17h30min à 21h30min	Antônio Lucrécio dos Santos Neto	Doutor em Agronomia e Pai de uma criança Autista.	
	17h30min à 21h30min	Ademária Aparecida de Souza	Doutora em Estatística e Mãe de uma criança Autista.	
27/10/2018	8h às 13h	Simônica Maria Rocha da Silva	Especialista em Psicopedagogia e Gestora Escolar.	Inclusão Escolar: Desafios e Possibilidades

Entendemos que o ponta pé foi iniciado. Em todas as palestras a satisfação estava evidente em cada participante. Como sugestão, solicitamos à escola que pensasse na proposta de dá continuidade à formação continuada para os professores durante os próximos anos e, os participantes ratificaram nossa sugestão.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5*. Brasil: Artmed. Recuperado de <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagnóstico-e-Estatístico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>

Anzenbacher, A. (2009). *Introdução à filosofia ocidental*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.

Araújo, C., Del'Áquila, M., Del Cole, C. y Jackowski, A. (2011). Neuroanatomia por imagem dos Transtornos do Espectro do Autismo. En J.S. Schwartzman y C. A. Araújo (coord.), *Transtorno do Espectro do Autismo* (pp. 112-178). São Paulo: Memnon.

Associação de Amigos Autistas (2019). *Definição*. Recuperado de <http://www.ama.org.br/html/home.php>.

Associação de Amigos Autistas (2019). *Tratamento*. Recuperado de <https://ama.org.br/site/autismo/tratamento/>

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (2019). *História*. Recuperado de <http://www.juizdefora.apaebrasil.org.br/>

Associação Pestalozzi Arapiraca (2019). *História*. Recuperado de http://pestalozziarapiraca.com/?page_id=1139#1537235395797-e-4f590eb-92f6

Bagaiolo, L., Guilhardi, C., y Romano, C. (2011). Análise Aplicada do Comportamento – ABA. En J. S. Schwartzman y C. A.

- Araújo (coord.), *Transtorno do Espectro do Autismo*, (pp. 279-289). São Paulo: Memnon.
- Baptista, F. (2012). *Estudos transversais, seccionais ou de prevalência*. Recuperado de <http://www.mvpreventiva.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Estudos-de-prevalencia.pdf>
- Barros, A. J. da S. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. (3ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. En C. Baptista y C. Bosa (org.), *Autismo e educação: Atuais desafios* (pp. 22-39). Porto Alegre: Artmed
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (1), pp. 47-53. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>
- Bueno, B. O. (2012) Prefácio. En F. Rebolo, L. R.M., Teixeira, y M. A. de S. Perrelli. (orgs.), *Docência em questão: Discutindo trabalho e formação*. (pp. 9-13). Campinas: Mercado de Letras.
- Campoy, T. (2018). *Metodología de la investigación científica. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Marben editora e gráfica S. A.
- Carvalho, G., Vergani, N., y Brunoni, D. (2004). *Genética do Autismo*. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000400012.
- Cavalcanti, B. (2015). *Autismo: Uma visão sistêmica em equoterapia*. Maceió: EDUFAL.
- Chiote, F. (2015). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Convenção, O. E. P. N. (2006). *Decreto 3.956/2001: Promulga a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Adotada em Cidade da Guatemala*. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm

Costa, M. (2017). *Estratégias de ensino para pessoas com tea no ambiente escolar*. Recuperado de <https://www.comportese.com/2017/03/estrategias-de-ensino-para-pessoas-com-tea-no-ambiente-escolar>.

Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Escola de Educação Básica Santa Mônica (2017). *Projeto Político Pedagógico*. Arapiraca: Escola de Educação Básica Santa Mônica.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (31ª ed.). São Paulo: Paz & Terra.

Freire, P. (2018). *Educação e Mudança*. (38ª ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Freitas, M. T. A. (1994). *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. (2ª ed.). São Paulo: Ática, EDUFJF, ABDR. Recuperado de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/as-interacoes-sociaisemvygotsky-e-sua-importancia-no-desenvolvimento-global/17173>

Friedmann, A. (2002). *Brincar: Crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.

Garcia, R. L. (2015). *A formação da professora alfabetizadora: Reflexão sobre a prática*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gómez, A. M. S., y Terán, N. E. (2014). *Transtornos de aprendizagem e autismo*. São Paulo: Cultural S.A.

Gonçalves, A. A. (2011). *Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo*. (Dissertação de pós-graduação, Mestrado em Necessidades Educativas Especiais). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Gonzáles, J. A. T., Fernández, A. H., y Camargo, C. B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Paraguay: Editora Marben Assunción.

Grandin, T. (2017). *O Cérebro Autista: Pensando através do Espectro*. (7ª ed.) (C. Cavalcanti, Trad.). Rio de Janeiro: Record.

Guatemala (1999). *Assembléia Geral, 29.º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (original em espanhol)*. Recuperado de <https://www.inclusive.org.br/arquivos/6859>

Ibraim, L. F. (2013). Avaliação neuropsicológica para síndrome de asperger e Transtorno do Espectro Autista de auto funcionamento. En Walter Camargos Júnior. (org.). *Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento*. (pp. 125-151). Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000). *Censo Demográfico, 2000*. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Panorama do estado de Alagoas*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Panorama da cidade de Arapiraca*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/arapiraca/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Síntese do estado da Bahia*. Recuperado de <http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Estimativas da População*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/arapiraca/panorama>. Acesso em: 16 jan. de 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica/>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Resultados e Resumos*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-esumos/>

Instituto Pensi Pesquisa e Ensino em Saúde Mental (2019). *O que é Autismo? Marcos Históricos*. Recuperado de <https://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>

Kauark, F., Manhães, F. C., y Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.

Khoury, L. P., Teixeira, M. C. T. V., Carreiro, L. R. R., Schwartzman, J. S., Ribeiro, A. de F., y Cantieri, C. N. (2014). Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: Guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon.

Knechtel, M. R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: InterSaberes.

Kolberg, K. J. (2015). Intervenções educacionais e biomédicas. En T. L. O. Whitman. *O desenvolvimento do autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensorio-motor e Perspectivas Biológicas*. (pp. 189-190). São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

Laboratório Great Plains (2019). *Autismo Infantil: Tratamento integrativo para o Autismo e TDAH*. Recuperado de <http://www.autismoinfantil.com.br/>

Laboissière, P. (2011). *OMS diz que mais de 1 bilhão de pessoas no mundo sofrem de algum tipo de deficiência*. Brasília: Agência Brasil. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2011/06/oms-diz-que-mais-de-1-bilhao-de-pessoas-no-mundo-sofrem-de-algum-tipo-de-deficiencia>

Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.

Leon, V. C., y Osório, L. (2011). *O método TEACCH*. En J. S. Schwartzman, y Araújo, C. A. (orgs.), *Transtornos do Espectro do Autismo* (pp. 263-277). São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda.

Lira, B. C. (2016). *Práticas Pedagógicas para o século XXI. A sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.

Macedo, E. Orsati, F. (2011). *Comunicação Alternativa*. En J. Schwartzman, C. Araújo (coord.), *Transtorno do Espectro do Autismo* (pp. 244-254) . São Paulo: Memnon.

Maciel, M., y Garcia Filho, A. (2013). *Empregabilidade de Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo de Auto Funcionamento e Síndrome de Asperger no Brasil*. En Walter Camargos Junior (org.). *Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: Da avaliação ao tratamento*. (pp. 359-379) .Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (1ª ed.). São Paulo: Moderna.

Menezes, E. T. (2001). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Recuperado de <http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (1961). *Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (1971). *Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (1977). *Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6494-7-dezembro-1977-366427-publicacaooriginal-1-pl.html>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (1989). *Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 05 mar. de 2019.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica CNE/CEB (2001). *Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, Brasil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2002). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2007). *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante pro-*

gramas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

Ministério da Educação (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, Brasil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2007). *Decreto Nº 6.253, de 13 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008). *Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2009). *Resolução Nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009. Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2010). *Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

Muotri, A. (2016). *Nunca estivemos tão próximos da cura do autismo, afirmam cientistas*. Recuperado de <https://pessoascomdeficiencia.com.br/site/2016/03/11/nunca-estivemos-tao-proximos-da-cura-do-autismo-afirmam-cientistas/>

Neves, H. (2008). Aspectos sintáticos do texto: uma proposta para o trabalho com texto em sala de aula. In: *Ao pé da letra*, v.10, n.2. Disponível em: http://www.revistaaopeletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Herbertt_Neves.pdf.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1948). *Declaração dos direitos humanos*. Recuperado de http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Recuperado de http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem.pdf

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/

Organização das Nações Unidas News (2017). *OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo*. Recuperado de

<https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>

Orrú, S. E. (2014). *Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Ortiz, L. (2018). *Metodologias activas em el aula: El aprendizaje cooperativa: La cooperación como vía para la inclusión*. Espanã: Editorial Académica Española.

Parolin, I. C. (2009). *Sou Professor: A formação do professor formador*. Curitiba (Paraná): Editora Positivo.

Perovano, D. G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: InterSaberes.

Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau.

Portela, C. Almeida, C. V. (2009). Família e Escola: Como Essa Parceria pode Favorecer Crianças Com Necessidades Educativas Especiais. En F. Díaz, M. Bordas, N. Galvão, T. Miranda (org.). *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social. Questões Contemporâneas* (pp. 149-159). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA.

Presidência da República. (1973). *Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-72425-1973_30922.html

Presidência da República. Casa Civil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm/

Presidência da República. Casa Civil (1989). *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

Presidência da República. Casa Civil (1990). Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm

Presidência da República. Casa Civil (1994). Lei Nº 8.859, de 23 de março de 1994. *Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8859.htm

Presidência da República. Casa Civil (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Presidência da República. Casa Civil (2000). Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm

Presidência da República. Casa Civil (2001). Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm

Presidência da República. Casa Civil (2001). Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm

Presidência da República. Casa Civil (2004). Lei Nº 10.845, de 5 de março de 2004. *Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência*

– PAED, e dá outras providências. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm

Presidência da República. Casa Civil (2006). *Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.* Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

Presidência da República. Casa Civil (2008). *Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis Nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória Nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.* Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm

Presidência da República. Casa Civil (2011). *Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11

Presidência da República. Casa Civil (2012). *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, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm

Presidência da República. Casa Civil (2013). Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.* Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

Presidência da República. Casa Civil (2014). Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Presidência da República. Casa Civil (2015). 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).* Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Presidência da República. Casa Civil (2016). Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. *Altera a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.* Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm

Presidência da República. Casa Civil (2017). Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.* Brasília, Brasil. Recuperado de <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Prefeitura Municipal de Arapiraca (2016). *Emoção marca entrega de Centro de Equoterapia na Associação das pessoas com deficiência*. Recuperado de <http://web.arapiraca.al.gov.br/2016/06/emocao-marca-entrega-de-centro-de-equoterapia-na-associao-das-pessoas-com-deficiencia/>

Prefeitura Municipal de Arapiraca (2017). *Espaço TRATE. Atendimento humanizado que acolhe o autista e a família*. Recuperado de <http://web.arapiraca.al.gov.br/2017/11/espaco-trate-atendimento-humanizado-que-acolhe-o-autista-e-a-familia/>

Prefeitura Municipal de Arapiraca (2019). *Dados gerais*. Recuperado de <http://web.arapiraca.al.gov.br/a-cidade/dados-gerais/>

Prefeitura Municipal de Arapiraca (2019). *APAE*. Recuperado de <http://web.arapiraca.al.gov.br/2017/12/apae-comemora-cinco-anos-de-atividades-filantropicas-em-arapiraca/>

Preti, D. (Org.). (1999). *O discurso oral culto*. (2ª ed.). São Paulo: Humanitas Publicações

Prodanov, C. C., y Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2ª ed.). Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul): Feevale.

QEdU. (2019). *Use dados, transforme a educação*. Recuperado de <https://www.qedu.org.br/busca>.

Rosenberg, R. (2011). História do autismo no mundo. En J. Schwartzman, J., y C. Araújo. (Coord.). *Transtorno do Espectro do Autismo* (pp. 19-26) . São Paulo: Memnon.

Sampieri, R. H., Collado, C. H., y Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. (3ª ed.) (F.C. Murad., M. Kassner, y S. C. D. Ladeira, Trad.). São Paulo. McGraw-Hill.

Sampieri, R. H. Collado, C. H. y Lucio, P. B. (2014). *Metodologia de La Investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill.

- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica*. (8ª ed.). Campinas (São Paulo): Cortez Autores Associados.
- Saviani, D. (2008) *Escola e Democracia: Teorias da Educação. Curvatura da vara e Onze teses sobre educação e política*. (4ª ed.). Campinas (São Paulo): Cortez Autores Associados. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992603/mod_resource/content/1/texto%20de%20Dermeval%20Saviani.pdf
- Scarduelli, G. (2017). *Autismo: Uma condição permanente!* Recuperado de <http://umpassoaosul.com.br/2017/08/29/psicologa-glenia-explica-autismo-uma-condicao-permanente/>
- Senado Federal (2014). *Projeto de Lei do Senado Nº 228, lido em 15 de julho de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas*. Brasília, Brasil. Recuperado de <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118223/pdf>.
- Senado Federal (2017). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/.../lei_de_diretrizes_e_bases_1edpdf>
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. (24ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Silveira, C. B. M. (2013). A realidade atual da inclusão escolar. En Walter Camargos Junior. (Org.). *Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: Da avaliação ao tratamento* (pp. 320-321). Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, E. S. C., y Lins, L. M. M. (2015). Ser Professor: Significado e expectativas futuras. En F. A. Cananéa. (Org.). *Contextos: Saberes e práticas educacionais* (pp. 59-72). João Pessoa: Editora Imprell.
- Sousa, F. F. (2013). *Políticas de Educação Inclusiva: Reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. "Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas"*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tanaka, L. M. (2010). *Contos de fadas frente à Inclusão Escolar: A construção da imagem simbólica coletiva*. São Paulo: Biblioteca 24 horas.
- Targino, I. (2011). *Arapiraca tem primeiro espaço público para Autistas do Brasil*. Recuperado de <https://arapiracalegal.wordpress.com/2011/12/12/arapiraca-tem-primeiro-espaco-publico-para-autistas-do-brasil/>
- Teixeira, E. B. (2003). A análise de dados na pesquisa científica: Importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 1(2), pp.177-201.
- Teixeira. G. (2017). *Manual do autismo. Guia dos pais para o tratamento completo*. (4ª ed.). Rio de Janeiro:BestSeller.
- United Nations Children's Fund – UNICEF (1948). *Declaração dos Direitos Humanos*. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm
- United Nations Children's Fund (1948). *Declaração dos Direitos Humanos*. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm/
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990). *Declaração de Jomtien*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação*

para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cercaca.pdf>

Vasconcellos, C. S. (2001). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. **São Paulo: Libertad.**

Vieira, S. (2019). *Sistema por figuras é boa ferramenta de comunicação para autistas*. Recuperado de <https://www.revistaautismo.com.br/artigos/pecs/>

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. **São Paulo: Martins Fontes.**

Whitman, T. L. (2015). *O desenvolvimento do autismo: Social, cognitivo, linguístico, sensorio motor e perspectivas biológicas*. **São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.**

Winter, E. M. (2017). *Didática e os caminhos da docência*. Curitiba: InterSaberes.



APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA

ENTREVISTA COM O ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTAS
Entrevista com o Aluno - Informações gerais
1. Quantos anos você tem?
1º objetivo específico: Conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA sobre a educação inclusiva dele na Escola de Educação Básica Santa Mônica.
2. Desde qual ano você estuda nessa escola?
3. Você gosta dessa escola?
4. Os seus colegas colaboram com você para realizar alguma tarefa na escola? Quais?
5. Você acha importante ou gosta que eles colaborem com você para realizar alguma tarefa na escola? Quais?
6. O que você mais gosta neles?
7. Os seus colegas fazem barulho durante as aulas?
8. O barulho te incomoda?
9. Você prefere realizar as atividades sozinho ou em grupo? Por quê?
10. O que você mais gosta de fazer na escola?
11. Você gosta de estudar com os seus colegas ou prefere na outra escola? Por quê?
12. A professora te ajuda ou você fica sem fazer nada?
13. Você gostaria que uma professora ficasse só com você durante as aulas?
OBSERVAÇÕES

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA MATERNA – COM A MÃE DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA

ENTREVISTA MATERNA – COM A MÃE DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTAS
Entrevista com a Mãe do aluno diagnosticado com o TEA – Informações gerais
1. Idade: _____
2. Qual sua formação?
3. É casada?
4. Você trabalha? Se sim, onde?
5. Qual sua carga horária de trabalho semanal?
6. Onde reside?
7. Sua casa é própria?
8. Mora com quantas pessoas?
9. Seu filho tem irmãos? Quantos?
10. Nome do pai do seu filho.
11. Profissão do pai?
12. Formação/Escolaridade do pai: _____
13. Tempo que o pai dedica ao Davi. _____
14. Pode fazer uma breve explicação sobre sua gestação e de seu filho quando ele era bebê?

15. Data de nascimento do seu filho. ____/____/____ Idade: _____ anos.
16. O que ele gosta de fazer?
17. O que o deixa agitado?
2º objetivo específico: Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.
18. Como foi a entrada dele na escola?
19. Desde quantos anos ele frequenta a escola?
20. Em quantas escolas ele já estudou?
21. Por que ele está estudando nessa escola?
22. Houve algum progresso após começar a frequentar a escola atual?
23. Ele frequenta concomitantemente escola especial ou outro espaço?
24. Seu filho participa das atividades esportivas que são ofertadas pela escola?
25. Seu filho tem algum acompanhamento de reforço no contraturno?
26. Você conhece a metodologia que a escola trabalha?
27. Você conhece alguma metodologia de trabalho com aluno Autista?
28. A escola ajuda de alguma forma a ele? De que forma?
29. De que forma a escola pode contribuir mais para o desenvolvimento e inclusão do seu filho?

30. Qual seu posicionamento acerca da inclusão de crianças com o TEA na rede regular?
31. O que você mais gosta da escola?
32. O que você menos gosta na escola?
33. Ele reclama de algo da escola? Ex.: sons, ruídos.....
34. Pode fazer um breve relato sobre a contribuição das professoras que trabalharam com ele os últimos 3 anos?
35. Houve algum progresso após o acompanhamento da professora Mônica aqui da escola?
36. Como você acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão do seu filho na escola?
37. As atividades de seu filho são adaptadas?
38. Você acompanha seu filho nas atividades que são enviadas para casa no dia-a-dia?
39. Durante os anos de 2016 e 2017 seu filho não tinha material didático para acompanhar as aulas. Em 2018, ele já estava com o material. Pode informar como foi esse processo?
40. Você pode fazer um relato do desenvolvimento do seu filho nesses últimos 3 anos?
41. No que a escola poderia melhorar para receber alunos autistas?
42. Qual seu maior desafio no dia-a-dia com seu filho?
43. Como você se sente em relação a esses desafios?
44. Algumas considerações que julgue necessário acrescentar.

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO INFANTIL APLICADOS AOS 27 (VINTE E SETE) ALUNOS

QUESTIONÁRIO INFANTIL – APLICADO AOS 27 (VINTE E SETE) ALUNOS	
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTAS	
Questionário com os Alunos - Informações gerais	
1.	Qual sua idade?
2.	Sexo?
	() Feminino () Masculino
2º objetivo específico: Conhecer a opinião dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) sobre a inclusão escolar de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.	
3.	Você sabe qual a deficiência do Davi? Qual?
4.	Desde qual ano/série você estuda com o Davi aqui nessa escola?
5.	Você ajuda ou já ajudou ao Davi a realizar alguma tarefa na escola? Qual(is)?
6.	Você acha importante ou gosta de ajudar ao Davi a realizar alguma tarefa na escola?
	() Sim.
	() Não.
	Por quê? _____
7.	Você tem paciência com ele?
8.	O que você mais gosta nele?
9.	A professora tem paciência com ele?
10.	A escola ajuda de alguma forma a ele?
	() Sim.
	() Não.
	De que forma? _____
11.	O Davi prefere realizar as atividades individualmente ou em grupo?

12. E você, gosta de realizar atividades em grupo com ele? Por quê?
13. Você sabe o que Davi mais gosta de fazer na escola?
14. Você, concorda que o Davi esteja matriculado em uma classe regular junto a você? Por quê?
15. Você acha que o Davi deveria estudar em uma escola especial? Sim ou não? Por quê?
16. E você acha que a inclusão do Davi na sua sala de aula pode trazer algum benefício para você? () Sim. () Não. Por quê? _____
17. De acordo com o que você observa na sala de aula, você acha que a professora consegue realizar atividades com o Davi durante as aulas ou, às vezes, ele fica sem fazer nada?
18. Você que estudou com o Davi ano passado conheceu a tia Mônica. Ela ficava uma vez por semana na sala durante as aulas, lembra? Você acha que a presença dela era boa ou não para ele, o Davi? E para você?
19. Ainda em relação à tia Mônica, este ano ela continuará na escola e, principalmente com o Davi. Você acha que a presença dela influenciou ou influenciará em alguma coisa na sala de aula para você e para o Davi?
20. Quer acrescentar algo?

APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO 3º ANO, 4º ANO E 5º ANO DO ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TEA

ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS DO 3º ANO, 4º ANO E 5º ANO DO ALUNO COM O TEA
QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTAS
Entrevista com as Professoras do 3º Ano, 4º ano e 5º ano – Informações gerais
1. Idade: _____
2. Sexo?

3. Formação:
<input type="checkbox"/> graduação
<input type="checkbox"/> pós graduação
<input type="checkbox"/> mestrado
<input type="checkbox"/> doutorado
<input type="checkbox"/> pós-doutorado
4. Ano em que se formou na Universidade?
5. Como foi sua formação para trabalhar com as séries iniciais?
6. O seu curso te qualificou para ensinar alunos diagnosticados com o TEA?
7. Em sua formação houve alguma disciplina voltada à inclusão ou educação especial e especificamente quanto ao Autismo?
8. Há quanto tempo atua como professora?
9. Há quanto tempo atua como professora dessa escola?
2º objetivo específico: Conhecer a opinião das professoras sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA inseridos em salas de aula regular na Escola de Educação Básica Santa Mônica.
10. Como você compreende o autismo e suas particularidades? E em qual etapa de sua formação você considera ter construído esse conhecimento?
11. Qual seu posicionamento à cerca de inclusão de alunos diagnosticados com o TEA inseridos em salas de aula regular?
12. Você gosta de trabalhar com alunos diagnosticados com o TEA?
13. Você acredita que o aluno Autista tem possibilidade e condições de frequentar uma sala de aula regular?
14. Quais aspectos de sua formação que mais tem lhe ajudado à atenção a alunos diagnosticados com o TEA?
15. Como reagiu ao saber que receberia o desafio de educar uma criança com o TEA? Quais foram suas expectativas, dúvidas, receios...
16. Você já recebeu em sua sala aluno com o TEA ou outras NEE?
17. Quais as dificuldades que você encontrou para trabalhar com o Davi?
18. Quantos alunos tinham em sua turma em 2016?
19. Você participa ou já participou de alguma formação continuada oferecida pela própria escola que te capacitou a trabalhar com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quais e quando foram estas formações?
20. Enquanto professora, em 2016, você recebeu alguma formação sobre o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista?

20A. Enquanto professora, em 2017, você recebeu alguma formação sobre o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista?
20B. Enquanto professora, em 2018, você recebeu alguma formação sobre o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, essa formação te capacitou para trabalhar?
21. Com que frequência esta escola oferece formação continuada para os professores que trabalham com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista?
22. Você considera esta escola como uma escola inclusiva? Por quê?
23. A presença do Davi em sua sala de aula modificou as expectativas que você tinha a respeito destas crianças?
24. Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como foi o relacionamento do Davi tanto com você, na condição de professora, quanto com os demais colegas?
25. Durante o ano de 2016, você teve algum diálogo com a mãe e/ou responsável pelo Davi para que você pudesse entendê-lo e para que os responsáveis pudessem entender o que estava sendo trabalhado? Poderia fazer um breve relato? Isso ajudou ou atrapalhou no desenvolvimento dele?
25A. Durante o ano de 2017, você teve algum diálogo com a mãe e/ou responsável pelo Davi para que você pudesse entendê-lo e para que os responsáveis pudessem entender o que estava sendo trabalhado? Poderia fazer um breve relato? Isso ajudou ou atrapalhou no desenvolvimento dele?
25B. Durante o ano de 2018, você teve algum diálogo com a mãe e/ou responsável pelo Davi para que você pudesse entendê-lo e para que os responsáveis pudessem entender o que estava sendo trabalhado? Poderia fazer um breve relato? Isso ajudou ou atrapalhou no desenvolvimento dele?
26. O Davi tinha material didático para realizar suas atividades?
27. As atividades que eram realizadas na escola ele participava?
28. As atividades que eram enviadas para casa eram respondidas?
29. Como você acredita que deve ser realizado o trabalho para efetivar a inclusão de alunos com o TEA?
3º objetivo específico: Identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.
30. Você participa ou já participou de alguma formação continuada oferecida pela própria escola que te capacitou a trabalhar com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, quais e quando foram estas formações?
31. Você participou de alguma formação complementar específica ao atendimento educacional de crianças com o TEA?

32. A escola ofereceu recursos materiais e humanos para atuar com esse aluno?
33. Você tinha um profissional de Atendimento Educacional Especializado em sua sala para ajudar no desenvolvimento do Davi?
34. Este acompanhamento favoreceu para o desenvolvimento do Davi?
35. A quantidade de alunos que estão na sala de aula é adequada para desenvolver o trabalho com os alunos diagnosticados com o TEA?
36. Que características deve reunir um professor para favorecer a inclusão de alunos com o TEA?
4º objetivo específico: Analisar se as professoras realizam adaptações curriculares necessárias para a inclusão dos alunos diagnosticados com o TEA na rede regular de ensino.
37. O Davi provocou alguma mudança metodológica na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem na sua sala?
38. Como você desenvolveu sua proposta de trabalho com este aluno?
39. Como ele respondeu a tal proposta? Ele acompanhava?
40. Qual era o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?
41. Como você o avaliava?
42. Percebeu algum avanço do Davi ao longo do ano? Quais? (Pergunta 42 para a professora 2017)
43. Você realizou algum planejamento voltado ao Davi? Ex. Semestral, mensal, semanal, diário.
44. Se você realizou, você registrou onde?
45. Qual a maior dificuldade que você teve para trabalhar com este aluno? Ex.: Falta de acompanhamento da família, de materiais, etc.
46. Conhece ou realiza alguma prática metodológica específica às necessidades de crianças com o TEA?
47. Quais os tipos de atividades você desenvolveu em suas aulas com o Davi? Você fez alguma adaptação para as atividades dele? Que recursos você utilizou?
48. Você utilizou algum jogo, música, tecnologia ou artes para o desenvolvimento do Davi?
49. Você percebeu algum avanço dele ao longo do ano? Qual?
50. Conversando com a professora do 3º ano do Davi, você percebeu algum avanço dele ao longo desse ano?
51. Conversando com as professoras do 3º e 4º ano do Davi, você percebeu algum avanço dele ao longo desse tempo? E durante este ano?

APÊNDICE V – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(Coleguinhas)

Para crianças entre 9 e 12 anos.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa cujo tema é “Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”, quem fará a pesquisa será a professora Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, contato (82) 99604-2188.

Nesta pesquisa queremos conhecer um pouco mais sobre o que você sabe a respeito de crianças com Autismo.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser participar ou se quiser desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de (9) a (12) anos de idade.

A pesquisa será feita aqui na sua escola (LOCAL). Sua participação será apenas em responder um questionário com 20 (vinte) perguntas, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer algum problema (Você não gostar das perguntas, não querer responder, ficar triste, etc.). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto, ou pessoalmente na escola para que assim, possamos resolver o problema. Mas há coisas boas que podem acontecer como exemplo, você conhecerá um pouco mais do seu amigo, bem como, poderá ajudá-lo.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser

publicados em um trabalho, mas sem identificar que foi você que respondeu.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa (“Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE VI – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Para o participante diagnosticado com o TEA.

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa cujo tema é “Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”, quem fará a pesquisa será a professora Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, contato (82) 99604-2188.

Nesta pesquisa queremos conhecer um pouco mais sobre você!

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não quiser participar ou se quiser desistir.

A pesquisa será feita aqui na sua escola (LOCAL). Sua participação será apenas em responder um questionário com 14 (quatorze) perguntas, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer algum problema (Você não gostar das perguntas, não querer responder, ficar triste, etc.). Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto, ou pessoalmente na escola para que assim, possamos resolver o problema. Mas há coisas boas que podem acontecer com esse questionário, como por exemplo, te ajudar a ler e escrever, bem como a brincar com seus amigos.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um trabalho, mas sem identificar que foi você que respondeu.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa (“Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE VII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para a mãe

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”**, dos pesquisadores Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, vinculada à Universidad Autónoma de Asunción – UAA, como aluna pesquisadora do POSGRADOS MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL e sob orientação do Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a verificar como se dá, de fato, a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA em salas de aula regular.

2. A importância deste estudo é de: 1. Propor novas práticas pedagógicas para se trabalhar com a educação especial, possibilitando aos alunos com necessidades educativas especiais os direitos a igualdade, ou seja, uma educação com qualidade conforme consta nas legislações; 2. Diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista.

3. Os resultados que se desejam alcançar são: Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA sobre a inclusão dele na rede regular de ensino.

4. A entrevista será realizada individualmente nem local e hora a combinar.

5. A sua participação será na etapa de coleta de dados, realizados a partir de entrevistas gravadas, cujas questões versarão

sobre a sua visão no que diz respeito apenas aos assuntos relacionados com a temática desta pesquisa.

6. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo e/ou anonimato e Cansaço e/ou aborrecimento ao responder às perguntas. Apesar de sabermos da possibilidade desses riscos acontecerem, as perguntas contidas no roteiro de entrevista foram encaminhadas para um grupo de 3 (três) doutores que trabalham a temática, para que os mesmos fizessem suas considerações, resguardando-se com isso a possibilidade de: constrangimentos, medo, vergonha e/ou desconforto.

7. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: Espera-se ao final dessa pesquisa, que os dados coletados tragam contribuições que possam subsidiar a comunidade escolar de como lidar com o público atípico na tentativa de fortalecer ações no âmbito da educação inclusiva, no que tange à prevenção, diagnóstico e o tratamento, proporcionando assim, sua efetivação na rede regular de ensino.

8. Você poderá contar com a assistência pedagógica, sendo responsável por ela Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, também disponibilizaremos de assistência Psicológica, cuja responsável será Vanessa Costa Santos.

9. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

10. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

11. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

12. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

13. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), conforme consta na Resolução CNS N° 466/12, item IV.

14. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Considerando as questões acima:

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA

Endereço: Jejuí, N° 667.

Complemento:

Cidade: Assunción – PY

Telefone: +595 (21) 495 873

Ponto de referência: Entre O'leary y 15 de agosto, C.P. 1255

Contato de urgência: Sr(a). Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra

Endereço: Rua Adeildo Nepomuceno Marques, N° 62

Complemento: Bairro Nova Esperança

Cidade: Arapiraca – AL

CEP: 57316-395

Telefone: (82) 99604-2188

Ponto de referência: Próxima à Panificadora Nova Esperança

3/3

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Arapiraca, ____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) rubricar as demais folhas

Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo
(Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E

1/3

ESCLARECIDO – TCLE

Para a mãe autorizando a participação do aluno diagnosticado com o TEA

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do seu filho no projeto de pesquisa intitulado **“Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”**, dos pesquisadores Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, vinculada à Universidad Autónoma de Asunción – UAA, como aluna pesquisadora do POSGRADOS MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL e sob orientação do Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a participação dele neste projeto:

1. O estudo se destina a verificar como se dá, de fato, a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA em salas de aula regular.

2. A importância deste estudo é de: 1. Propor novas práticas pedagógicas para se trabalhar com a educação especial, possibilitando aos alunos com necessidades educativas especiais os direitos a igualdade, ou seja, uma educação com qualidade conforme consta nas legislações; 2. Diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista - TEA; **Conhecer a opinião do aluno diagnosticado com o TEA**; Conhecer a opinião das 3 (três) professoras que ministraram aula para o Davi (nome fictício); Conhecer a opinião da mãe do aluno diagnosticado com o TEA e Analisar se os professores realizam adaptações curriculares necessárias para os alunos diagnosticados com o TEA.

4. As observações serão feitas a partir de 05 de fevereiro de 2016 a 17 de dezembro de 2018. A coleta de dados feita através de questionários e entrevistas começarão no dia ____ de _____ de 2019 e terminará no dia ____ de _____ de 2019.

5. A entrevista será realizada individualmente com ele em local e hora a combinar com o responsável.

6. A participação dele será na etapa de coleta de dados, realizados a partir de entrevistas gravadas, cujas questões versarão sobre a visão dele no que diz respeito apenas aos assuntos relacionados com a temática desta pesquisa.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo e/ou anonimato e Cansaço e/ou aborrecimento ao responder às perguntas. Apesar de sabermos da possibilidade desses riscos acontecerem, o roteiro da entrevista foi encaminhado para um grupo de 3 (três) doutores que trabalham a temática, para que os mesmos fizessem suas considerações, resguardando-se com isso a possibilidade de: constrangimentos, medo, vergonha e/ou desconforto.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: Espera-se ao final dessa pesquisa, que os dados coletados tragam contribuições que possam subsidiar a comunidade escolar de como lidar com o público atípico na tentativa de fortalecer ações no âmbito da educação inclusiva, no que tange à prevenção, diagnóstico e o tratamento, proporcionando assim, sua efetivação na rede regular de ensino.

2/3

9. Seu filho poderá contar com a assistência pedagógica, sendo responsável por ela Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, tam-

bém disponibilizaremos de assistência Psicológica, cuja responsável será Vanessa Costa Santos.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você e/ou seu filho poderão recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da participação do seu filho não permitirão a identificação da pessoa dele, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você ou seu filho.

14. Você e seu filho serão indenizados por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), conforme consta na Resolução CNS Nº 466/12, item IV.

15. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.

16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Considerando as questões acima:

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu filho no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele implica, concordo que meu filho participe e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA

Endereço: Jejuí, Nº 667.

Complemento:

Cidade: Assunción – PY

Telefone: +595 (21) 495 873

Ponto de referência: Entre O'leary y 15 de agosto, C.P. 1255

3/3

Contato de urgência: Sr(a). Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra

Endereço: Rua Adeildo Nepomuceno Marques, Nº 62

Complemento: Bairro Nova Esperança

Cidade: Arapiraca – AL

CEP: 57316-395

Telefone: (82) 99604-2188

Ponto de referência: Próxima à Panificadora Nova Esperança

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, *Campus* A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Arapiraca, ____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) responsável legal (Rubricar as demais páginas)	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
---	--

APÊNDICE IX – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E

1/3

ESCLARECIDO – TCLE

1/3

Para a mãe autorizando as crianças

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do seu filho no projeto de pesquisa intitulado **“Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”**, dos pesquisadores Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, vinculada à Universidad Autónoma de Asunción – UAA, como aluna pesquisadora do POSGRADOS MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL e sob orientação do Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a participação do seu filho neste projeto:

1. O estudo se destina a verificar como se dá, de fato, a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA em salas de aula regular.

2. A importância deste estudo é de: 1. Propor novas práticas pedagógicas para se trabalhar com a educação especial, possibilitando aos alunos com necessidades educativas especiais os direitos a igualdade, ou seja, uma educação com qualidade conforme consta nas legislações; 2. Diagnosticar os efeitos

do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista.

3. Os resultados que se desejam alcançar são: Conhecer a opinião dos 27 (vinte e sete) alunos (colegas de sala de aula) sobre a inclusão escolar de alunos com TEA na rede regular de ensino.

4. As observações serão feitas a partir de 05 de fevereiro de 2016 a 17 de dezembro de 2018. A coleta de dados feita através de questionários e entrevistas começarão no dia ____ de _____ de 2019 e terminará no dia ____ de _____ de 2019.

5. O questionário será aplicado individualmente na escola pesquisada, com data e hora a ser combinado.

6. A participação do seu filho será na etapa de coleta de dados, realizados a partir de questionário composto por 20 (vinte) questões, que versarão sobre a visão de cada participante no que diz respeito apenas aos assuntos relacionados com a temática desta pesquisa.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo e/ou anonimato e Cansaço e/ou aborrecimento ao responder às perguntas. Apesar de sabermos da possibilidade desses riscos acontecerem, o questionário direcionado ao público infantil o construímos com poucos questionamentos, evitando-se assim o cansaço e/ou aborrecimento, estresse ao responder. As perguntas contidas no mesmo foram encaminhadas para um grupo de 3 (três) doutores que trabalham a temática, para que os mesmos fizessem suas considerações, resguardando-se com isso a possibilidade de: constrangimentos, medo, vergonha e/ou desconforto.

8. Os benefícios esperados com a participação do seu filho no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: Espera-se ao final dessa pesquisa, que os dados coletados tragam contribuições que possam subsidiar a comunidade escolar de como lidar com o público atípico na tentativa de fortalecer ações no âmbito da educação inclusiva, no que tange à prevenção, diagnóstico e o tratamento, proporcionando assim, sua efetivação na rede regular de ensino.

9. Seu filho e você poderão contar com a assistência pedagógica, sendo responsável por ela Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, também disponibilizaremos de assistência Psicológica, cuja responsável será Vanessa Costa Santos.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, o seu filho poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação do seu filho nem da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você nem para seu filho.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), conforme consta na Resolução CNS Nº 466/12, item IV.

15. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.

16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Considerando as questões acima:

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação do meu filho no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA

Endereço: Jejuí, Nº 667.

Complemento:

Cidade: Assunción – PY

Telefone: +595 (21) 495 873

Ponto de referência: Entre O'leary y 15 de agosto, C.P. 1255

3/3

Contato de urgência: Sr(a). Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra

Endereço: Rua Adeildo Nepomuceno Marques, Nº 62

Complemento: Bairro Nova Esperança

Cidade: Arapiraca – AL

CEP: 57316-395

Telefone: (82) 99604-2188

Ponto de referência: Próximo à Panificadora Nova Esperança

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, *Campus* A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Arapiraca, ____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) responsável legal (Rubricar as demais páginas)	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
---	--

APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

E

1/3

ESCLARECIDO – TCLE

Para as Professoras

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista após 3 anos de acompanhamento de um profissional em educação: um estudo de caso”**, dos pesquisadores Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, vinculada à Universidad Autónoma de Asunción – UAA, como aluna pesquisadora do POSGRADOS MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL e sob orientação do Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a verificar como se dá, de fato, a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA em salas de aula regular.
2. A importância deste estudo é de: 1. Propor novas práticas pedagógicas para se trabalhar com a educação especial,

possibilitando aos alunos com necessidades educativas especiais os direitos a igualdade, ou seja, uma educação com qualidade conforme consta nas legislações; 2. Diagnosticar os efeitos do acompanhamento de um profissional para a estimulação do aprendizado de uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: identificar as características que deve reunir um profissional em educação para o acompanhamento de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista – TEA; Conhecer a opinião das 3 (três) professoras que ministraram aula para o Davi (nome fictício); e Analisar se os professores realizam adaptações curriculares necessárias para os alunos diagnosticados com o TEA.

4. As observações serão feitas a partir de 05 de fevereiro de 2016 até o dia 17 de dezembro de 2018. A coleta de dados feita através de questionários e entrevistas começarão no dia ____ de _____ de 2019 e terminará no dia ____ de _____ de 2019.

5. A entrevista será realizada individualmente na escola pesquisada, o horário e data a combinar.

6. A sua participação será na etapa de coleta de dados, realizados a partir de entrevistas gravadas, cujas questões versarão sobre a visão de cada participante no que diz respeito apenas aos assuntos relacionados com a temática desta pesquisa.

7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo e/ou anonimato e Cansaço e/ou aborrecimento ao responder às perguntas. Apesar de sabermos da possibilidade desses riscos acontecerem, as perguntas contidas no mesmo foram encaminhadas para um grupo de 3 (três) doutores que trabalham a temática, para que os mesmos fizessem suas considerações,

resguardando-se com isso a possibilidade de: constrangimentos, medo, vergonha e/ou desconforto.

8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não

2/3

diretamente são: Espera-se ao final dessa pesquisa, que os dados coletados tragam contribuições que possam subsidiar a comunidade escolar de como lidar com o público atípico na tentativa de fortalecer ações no âmbito da educação inclusiva, no que tange à prevenção, diagnóstico e o tratamento, proporcionando assim, sua efetivação na rede regular de ensino.

9. Você poderá contar com a assistência pedagógica, sendo responsável por ela Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra, também disponibilizaremos de assistência Psicológica, cuja responsável será Vanessa Costa Santos.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal), conforme consta na Resolução CNS N^o 466/12, item IV.

15. A divulgação das informações entre os estudiosos do assunto só ocorrerá após sua autorização.

16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Considerando as questões acima:

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN – UAA

Endereço: Jejuí, Nº 667.

Complemento:

Cidade: Assunción – PY

Telefone: +595 (21) 495 873

Ponto de referência: Entre O'leary y 15 de agosto, C.P. 1255

3/3

Contato de urgência: Sr(a). Mônica Vanderlei dos Santos Bezerra

Endereço: Rua Adeildo Nepomuceno Marques, Nº 62

Complemento: Bairro Nova Esperança

Cidade: Arapiraca – AL

CEP: 57316-395

Telefone: (82) 99604-2188

Ponto de referência: Próxima à Panificadora Nova Esperança

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste

projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Arapiraca, ____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) (Rubricar as demais páginas)	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
---	--




**Editora
Performance**

 www.editoraperformance.com

 editoraperformance@gmail.com

 [@editoraperformanceoficial](https://www.instagram.com/editoraperformanceoficial)

 (82) 99982-6896