



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÉLIDA CRISTINA SANTOS DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO
EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO**

Salvador
2011

ÉLIDA CRISTINA SANTOS DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO
EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães
Miranda

Salvador
2011

Silva, Elida Cristina Santos da.

A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo / Elida Cristina Santos da Silva. – 2011.
166 f.

Orientadora: Profª Drª Theresinha Guimarães Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Autismo. 2. Prática pedagógica. 3. Inclusão escolar. 4. Educação especial. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Título.

CDD 371.94

ÉLIDA CRISTINA SANTOS DA SILVA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Salvador, 24 de março de 2011.

Banca Examinadora

Félix Marcial Diaz-Rodriguez
Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Susana Couto Pimentel
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A Deus pela presença constante e pelo amor
incondicional.
À minha mãe pela cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e pelo ânimo concedidos no desenvolvimento desta dissertação.

À minha mãe pelo cuidado, orações e pelas palavras de incentivo.

Ao meu pai pelo apoio.

À minha irmã pelo carinho, pelo incentivo e ajuda nas transcrições.

À minha orientadora, professora Theresinha Miranda, pela confiança, compreensão e sensibilidade.

À professora Gal pela sensibilidade, pela ajuda com o projeto e pelo incentivo para que eu participasse da seleção do mestrado.

Aos professores Félix Rodriguez e Susana Pimentel pelas contribuições durante a qualificação, e pela disponibilidade.

Aos meus parentes, em especial às tias Danda e Tânia, e ao tio Beu, pela torcida.

Aos amigos do GEINE pelo aprendizado.

A Jacilene pelos sete anos de convivência, por ouvir meus desabafos e ler meus textos.

A Amanda, Daiane e Eliane, companheiras de viagem.

Aos amigos do CIP pelo apoio e aprendizado.

Às diretoras, professoras e alunos das escolas que fizeram parte da pesquisa e por permitir a realização deste trabalho.

Aos responsáveis pelos alunos com autismo por autorizar a participação dos filhos nesta pesquisa.

Aos amigos irmãos, em especial a Nanci, pelas orações e palavras de conforto.

A Eliene, Kátia e Gal, profissionais da secretaria de Pós-graduação em Educação, pela gentileza e disponibilidade.

À FAPESB pelo apoio recebido durante a elaboração desta dissertação.

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. (RODRIGUES, 2003, p. 95)

SILVA, Élide Cristina Santos da Silva. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo**. 166f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com autismo. Para tanto, adotou-se como opção metodológica o estudo de caso, dentro de um enfoque qualitativo de pesquisa. Neste estudo, o caso foi a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional de alunos com autismo, sendo realizadas observações em três escolas regulares, uma pública e duas particulares, onde estão matriculados quatro alunos nesta situação, e entrevistas com as professoras das classes observadas. Os resultados mostraram que a referida inclusão é ainda uma realidade nova para as professoras que fizeram parte desta pesquisa e que o desconhecimento acerca da Educação Inclusiva e das especificidades apresentadas pelas pessoas com a síndrome, aliado ao desenvolvimento de uma prática que se baseia no modelo tradicional de ensino dificultava uma intervenção adequada por parte dos professores. Dessa forma, verificou-se nos casos observados a não realização de práticas adequadas e a necessidade de um investimento em estratégias que facilitassem a interação dos referidos alunos com os seus colegas. Contudo, os professores observados mostraram-se favoráveis à inclusão educacional de alunos com autismo e demonstraram perceber os avanços apresentados por seus alunos. Esta pesquisa aponta para a necessidade de outros trabalhos que ampliem a amostra pesquisada e que tenham como objetivo analisar como está acontecendo a inclusão educacional; chama a atenção, também, para a urgência em investimentos na formação continuada dos professores no sentido de possibilitar melhoria na prática pedagógica desenvolvida com os alunos com autismo e o aprofundamento das questões referentes ao desenvolvimento infantil, diversidade, educação inclusiva, autismo, dentre outros temas.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Prática pedagógica. Educação Especial.

SILVA, Élide Cristina Santos da Silva. **Pedagogic practice in the educational inclusion of students with autism.** 166f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

This work aimed at analyzing pedagogic practice for educational inclusion process of students with autism developed by teachers at regular school. Thus, case study method was adopted in a qualitative research group. In this work, the case was the pedagogic practice for educational inclusion process of students with autism developed by teachers at regular school. Observation was made in three regular schools, one public and two private ones where four students are enrolled, and teachers of observed classes were interviewed. Results showed that inclusion is still a new reality for teachers involved in this research and lack of Inclusive Education knowledge and specificities presented by autism's syndrome bearers added to a development based on traditional pattern made it difficult for them to intervene accordingly. Therefore, non-performance of adequate practices and a necessity of investment in strategies to facilitate intervention in mentioned students were observed on the cases. However, observed teachers were in favor of educational inclusion of students with autism and seemed to notice advances presented by their students. This research points to a necessity of other studies that widen the researched sample and that aim at analyzing what is happening concerning educational inclusion, while at the same time it also calls the attention for urgent investments in continued formation of teachers, in the sense of making possible a better pedagogic practice developed for autism students and deepening questions concerned to infant development, diversity, inclusive education, autism, among others.

Key words: Autism, Scholar Inclusion, Pedagogic Practice, Special Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	<i>Applied Behavioral Analysis</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
EI	Educação Infantil
GEINE	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i>
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Correspondência entre os subtipos dos transtornos globais do desenvolvimento que aparecem no DSM – IV e na CID 10.....	24
QUADRO 2	Critérios comportamentais para o diagnóstico de autismo segundo o DSM IV.....	28
QUADRO 3	Caracterização das professoras.....	82
QUADRO 4	Caracterização dos alunos com autismo.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	COMPREENDENDO O AUTISMO	20
2.1	AUTISMO: UMA VISÃO GERAL.....	20
2.2	ENTENDENDO A PESSOA COM AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES.....	28
2.3	TEORIAS QUE EXPLICAM AS CARACTERÍSTICAS DAS PESSOAS COM AUTISMO.....	37
3	A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM AUTISMO	43
3.1	HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM AUTISMO.....	43
3.2	AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOS PROFESSORES.....	52
3.3	O PAPEL DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO.....	66
4	METODOLOGIA	75
4.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	76
4.2	O LOCAL DA PESQUISA.....	78
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
4.3.1	As professoras.....	81
4.3.2	Os alunos.....	84
5	PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO	89
5.1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA RAYSSA (ESCOLA A). 5.1.1 Relações pedagógicas.....	89 91
5.1.1.1	<i>A organização da sala e o espaço destinado ao aluno</i>	92
5.1.1.2	<i>Explicação dos conteúdos e das atividades</i>	93
5.1.1.3	<i>Avaliação</i>	99
5.1.2	Relações interpessoais.....	101
5.1.2.1	<i>Interação professor/aluno com autismo</i>	101
5.1.2.2	<i>Interação aluno com autismo e colegas</i>	103
5.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ISABEL (ESCOLA B)... 5.2.1 Relações Pedagógicas.....	107 107
5.2.1.1	<i>A organização da sala e o espaço destinado ao aluno</i>	107
5.2.1.2	<i>Explicação dos conteúdos e das atividades</i>	108
5.2.1.3	<i>Avaliação</i>	112
5.2.2	Relações Interpessoais.....	114
5.2.2.1	<i>Interação professor/aluno com autismo</i>	114
5.2.2.2	<i>Interação aluno com autismo e colegas</i>	115
5.3	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DALVA E CAROLINA (ESCOLA C).....	117
5.3.1	Relações pedagógicas.....	117
5.3.1.1	<i>A organização da sala e o espaço destinado ao aluno</i>	117
5.3.1.2	<i>Explicação dos conteúdos e das atividades</i>	118

5.3.1.3	<i>Avaliação</i>	122
5.3.2	Relações interpessoais.....	126
5.3.2.1	<i>Interação professor/aluno com autismo</i>	126
5.3.2.2	<i>Interação aluno com autismo e colegas</i>	128
5.4	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO	130
5.4.1	A inclusão educacional de alunos com autismo e a formação das professoras.....	130
5.4.2	A percepção das professoras sobre os alunos com autismo	134
5.4.3	Prática pedagógica e a situação dos alunos com autismo.....	137
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICES	158
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	159
	APÊNDICE B – Roteiro de Observação	162
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento	164
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento (professora)	165
	APÊNDICE E – Carta para as Escolas	166

1 INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na interação social, dificuldades na comunicação e por padrões restritos e estereotipados de comportamentos. As pessoas com transtornos globais do desenvolvimento apresentam, em comum, alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação e comportamentos estereotipados e repetitivos, além de um estreitamento nos interesses e atividades. Cabe ressaltar que neste trabalho será adotada a concepção de autismo como um transtorno global do desenvolvimento; entretanto, no decorrer do texto, aparecerão termos como transtorno autista, autismo infantil, transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, dentre outros que serão utilizados na medida em que forem encontrados na bibliografia pesquisada, e quando assim forem denominados pelos respectivos autores.

Atualmente, no Brasil e no mundo, as pessoas com autismo têm reconhecido, pelo menos legalmente, o direito à educação e à inclusão escolar. Contudo, a efetivação desse direito não é tão fácil, uma vez que os comportamentos e as características peculiares apresentados por essas pessoas – dificuldade na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos – influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causam insegurança e requerem da escola, como um todo, e do professor, mais especificamente, a adoção de práticas pedagógicas que levem em conta esses comportamentos e características. Todavia, na maioria das vezes, os sistemas educativos e professores se mostram incapazes de dar respostas adequadas às necessidades educacionais dos alunos com autismo.

Percebe-se, no entanto, que o avanço do paradigma inclusivo¹ no Brasil forneceu base para questionamentos acerca da escolarização de indivíduos com autismo. E, por conseguinte, esse movimento fez crescer o número de matrículas de tais indivíduos em escolas regulares, oferecendo suporte para se pensar na inclusão educacional de alunos com autismo. (VASQUES, 2003) Carla Vasques (2009a, p. 1), em um trabalho recente, informa que, “Segundo dados do MEC/INEP, no período

¹ Paradigma que propõe a inclusão de todos os alunos, independente da raça, condições financeiras, deficiências, dentre outras diferenças, na escola regular. Posteriormente, o conceito de educação inclusiva será detalhado.

de 2005 a 2006, por exemplo, houve um acréscimo de 31,5% no fluxo de matrículas escolares de alunos com autismo (10.053 em 2005 para 11.215 em 2006, crescimento de 11,5%)”.

Apesar desse crescimento no número de matrículas, observa-se, no entanto, que a inclusão educacional é um tema bastante complexo e tem gerado diferentes posicionamentos; algumas pessoas acreditam que a simples inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola regular já se configura em inclusão, outros postulam que a inclusão não se resume à matrícula na escola. A esse respeito, Blanco e Glat (2007, p. 17) afirmam que:

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe ressaltar que neste trabalho são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades, que para aprender o que é esperado para seu grupo de referência, precisam de recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, e adoção de práticas flexíveis durante todo ou parte do seu percurso escolar. (BLANCO; GLAT, 2007) A expressão alunos com NEE será utilizada pela autora deste trabalho quando estiver se referindo aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O presente trabalho tem como eixo fundamental a concepção de que a educação inclusiva não se limita à inserção do aluno na escola, mas implica em promover aos alunos com NEE acessibilidade aos recursos materiais e pedagógicos, conhecimentos, espaços, dentre outros, disponibilizados às demais pessoas da comunidade escolar.

Diante dessas colocações, é possível perceber que a educação inclusiva requer um novo modelo de escola que leve em conta as especificidades de seu alunado e priorize práticas pedagógicas, recursos e métodos de ensino eficazes e

flexíveis. Uma escola organizada dessa maneira não vai beneficiar apenas os alunos com autismo, mas todo o contingente de alunos e demais membros da comunidade escolar.

Os estudos realizados por Camargo (2007), Lago (2007) e Silva (2008) apontam que a inclusão educacional de alunos com autismo já está acontecendo na realidade apresentada por essas autoras. Mas, em contrapartida, existem casos em que esses alunos são excluídos da escola regular (VASQUES, 2003) e isso acontece, apesar dessas pessoas terem garantido legalmente o direito de conviver em ambientes educacionais não segregados. (BRASIL, 1996, 1999, 2001, 2007)

Percebe-se que a inclusão educacional não é uma tarefa fácil, sendo necessário levar em consideração alguns pontos para obter êxito na inclusão de alunos com autismo nas escolas regulares; dentre eles registram-se: a importância de capacitar a comunidade escolar através de palestras e atividades de sensibilização antes da chegada e durante a permanência do aluno na escola; a necessidade do professor conhecer e adotar, se for necessário, sistemas de comunicação alternativa² para se comunicar com o aluno com autismo, se ele não fizer uso de linguagem oral e utilizar estratégias para prevenir condutas atípicas, como: aversão ao toque, tendência ao isolamento, fixação em um objeto, comportamento auto e heteroagressivo, ecolalias (repetição insistente de frases ou palavras), estereotípias motoras, como, balanço do corpo e agitação dos braços dentre outros comportamentos que podem ser apresentados pelas pessoas com autismo ou direcionar essas condutas para outros comportamentos ou atividades. (FERNANDES et. al., 2007)

Em síntese, a proposta da inclusão e, em particular, quando se trata da inclusão de alunos com autismo impõe grandes desafios à escola como um todo e em especial ao professor que irá lidar diretamente com aluno. Entre os desafios, destacam-se: a) lidar com a diversidade; b) formação adequada e aperfeiçoamento constante; c) utilização de metodologias, instrumentos, formas de avaliação e comunicação diferentes das convencionais; d) adaptações na sala de aula, no currículo, no plano de aula, ensino e nos projetos educacionais; e) parcerias efetivas com profissionais especializados e família do aluno; f) e, superação dos mitos e

²A comunicação alternativa faz uso de símbolos que têm como base as questões concretas do cotidiano que a pessoa utilizará. Com esses são formadas pranchas de comunicação que serão gradativamente incorporadas ao repertório do aluno". (FERNANDES et. al., 2007, p. 163) Tais sistemas são eficazes para o estabelecimento da comunicação.

preconceitos que cercam a questão da diferença, enfim impõe uma reformulação na prática pedagógica dos professores. (BLANCO; GLAT, 2007; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; GIARDINETTO, 2009; LAGO, 2007)

Verifica-se, assim, que são inúmeros os desafios impostos ao professor, para uma educação inclusiva, e, apesar das leis que tratam da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais abordarem a formação do professor para lidar com esses alunos. (BRASIL, 2001, 2002, 2007) A revisão da literatura (BLANCO; GLAT, 2007; BRAUN; DIAS; SILVA, 2007; LAGO, 2007; MACHADO; OLIVEIRA, 2007; MARQUES, 2001) indica que a formação dada nos cursos de graduação não oferece subsídios para uma atuação adequada em relação à diversidade, sendo necessário que, no cotidiano escolar, o professor através de sua experiência direta com o aluno, crie estratégias próprias para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno.

Assim, com base no exposto ao longo do texto e por considerar a prática pedagógica dos professores como um fator de fundamental importância para o êxito ou fracasso do processo inclusivo surge a indagação principal desta pesquisa: Como o professor da escola regular desenvolve sua prática pedagógica frente à inclusão escolar do aluno com autismo? E com a finalidade de discutir essa questão, foi traçado o seguinte objetivo geral:

- Analisar a atuação do professor no processo de inclusão educacional do aluno com autismo.

E como objetivos específicos destacam-se:

- Discutir sobre o autismo, suas principais características e sobre a educação destinada às pessoas com autismo.
- Identificar as implicações da prática pedagógica do professor no processo de inclusão do aluno com autismo;
- Conhecer as conquistas e os impasses encontrados pelo professor na relação pedagógica com esse aluno.

A ideia de desenvolver esta pesquisa surgiu do interesse da autora deste trabalho pela área de Educação Especial e de sua experiência profissional,

principalmente da vivência como estagiária regente de classe de uma escola municipal, quando teve contato com uma aluna com deficiência visual. Nessa oportunidade, a autora constatou que se encontrava totalmente despreparada para oferecer uma educação que respondesse as necessidades educacionais especiais dessa aluna, apesar de ter experiência profissional, de ter feito o Magistério e de já estar frequentando o Curso de Pedagogia. Essa constatação levou a autora a pesquisar sobre a área de Educação Especial e a procurar estágio em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com NEE, com o objetivo de conhecer mais sobre esse relevante tema.

Esse interesse a levou a estagiar no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia, onde participou do atendimento pedagógico de uma criança que, além da deficiência visual possuía autismo. Simultaneamente, foi construindo conhecimentos acerca da questão das necessidades educacionais especiais e da inclusão escolar nas aulas da disciplina Educação Especial e nas discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Participou ainda como bolsista de Iniciação Científica em dois projetos de pesquisa, *Educação Profissional e Inclusão no Trabalho de Pessoas com Deficiência e Educação Inclusiva e Acessibilidade à Escola de Pessoas com Deficiência*.

Todos os trabalhos realizados contribuíram, também, para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia intitulado: *A inclusão do aluno com autismo na escola regular: a importância das interações sociais* (SILVA, 2008), e estimularam o aprofundamento das discussões sobre a temática em foco, principalmente pela carência de estudos na área, em relação à prática pedagógica desenvolvida pelo professor no processo de inclusão educacional do aluno com autismo.

A carência de estudos sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento (categoria em que o autismo está incluído) pode ser percebida na pesquisa realizada por Vasques (2009b) que, ao investigar sobre os conhecimentos produzidos ao longo da história recente dos programas de pós-graduação brasileiros sobre sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, identificou 264 produções acadêmicas distribuídas entre os anos de 1978 e 2006, sendo 227 dissertações, três mestrados profissionalizantes, 34 teses, dois estudos de pós-doutorado e uma tese

de livre-docência. A autora percebeu com esta pesquisa que o tema não é frequentemente estudado pelos pesquisadores brasileiros, sendo que a temática corresponde a 0,074% dos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação e que a produção concentra-se nas regiões Sudeste e Sul (169 pesquisas). Tais dados reforçam a necessidade de realização de pesquisas sobre o tema. A investigação ora proposta é relevante ainda porque possibilitará identificar a situação de alunos com autismo, incluídos na escola regular, contribuindo para a reflexão acerca da prática pedagógica adotada no processo de inclusão desses alunos e sobre a formação de professores para atuar na Educação Inclusiva de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do presente trabalho foi o estudo de caso, dentro de um enfoque qualitativo de pesquisa. Diante desta opção metodológica, a pesquisa de campo foi realizada em três escolas regulares, sendo realizadas observações nas classes que possuíam alunos com autismo incluídos e entrevistas com as professoras desses alunos.

Este trabalho está estruturado em seis partes: No primeiro capítulo, denominado *Introdução*, são apresentados a justificativa, o tema da investigação, os objetivos, a metodologia e como está estruturada a presente dissertação. O segundo capítulo, *Compreendendo o autismo*, aborda aspectos relativos à história e à etiologia do autismo, características e especificidades dos indivíduos com autismo, e também apresenta, de forma sucinta, as principais teorias explicativas sobre as características apresentadas por esses indivíduos.

No terceiro capítulo, *A escolarização das pessoas com autismo*, são abordados temas a respeito do atendimento educacional destinado às pessoas com autismo, uma breve reflexão sobre as tendências Tradicional, Nova, Tecnicista, Construtivista ou Sociohistórica – o construtivismo de Piaget e a teoria sociohistórica de Vigotsky e as implicações dessas tendências na prática pedagógica dos professores, além de uma reflexão a respeito da contribuição da teoria sociohistórica para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. O quarto capítulo trata da trajetória da pesquisa e os procedimentos da investigação, além de apresentar o cenário e a caracterização dos participantes da pesquisa.

O quinto capítulo, intitulado *A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo*, apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. No sexto capítulo, Considerações finais, são apresentadas reflexões e constatações a

respeito do trabalho realizado. Os resultados do trabalho mostram que a inclusão educacional de alunos com autismo ainda é algo recente para os professores observados, sendo que as professoras não possuem um conhecimento aprofundado sobre as especificidades e características diferenciadas apresentadas por esses alunos. Constatou-se que a prática desenvolvida pelos professores tem como base a tendência tradicional de ensino, onde o professor é visto como um transmissor de conhecimentos e os conteúdos acadêmicos curriculares são supervalorizados em detrimento dos aspectos interacionais, afetivos, o que aliado ao desconhecimento acerca da educação inclusiva e da necessidade de planejar e adotar práticas que atendam as necessidades dos alunos com autismo, prejudica o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com autismo.

No entanto, verificou-se que os professores participantes da pesquisa são favoráveis à Educação Inclusiva e reconhecem os avanços apresentados por seus alunos com autismo no processo inclusivo. Por fim, ressalta-se a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores de alunos com autismo, com vistas a favorecer o processo de inclusão educacional desses indivíduos. O presente trabalho alerta para a possibilidade da inclusão educacional de alunos com autismo, contudo ressalta a importância da flexibilidade na prática pedagógica para atender as necessidades educacionais desses alunos.

Ainda que se tenha trabalhado com casos específicos, espera-se com esta pesquisa evidenciar como está acontecendo a inclusão educacional de alunos com autismo e a prática desenvolvida pelos professores engajados na educação desses alunos, em três escolas localizadas no Município de Salvador-Bahia, contribuindo para a reflexão sobre a prática desenvolvida pelos professores de alunos com autismo e para o avanço do conhecimento sobre o tema em foco.

2 COMPREENDENDO O AUTISMO

O autismo, tema complexo e instigante, ainda é desconhecido pela maioria dos profissionais da educação e até por alguns profissionais de saúde, o que impossibilita um atendimento adequado às pessoas que o possuem. Dessa forma, o presente capítulo inicia com uma breve revisão sobre a descoberta do autismo, trata das principais características dessa síndrome, bem como ressalta as teorias que tentam explicar as dificuldades relacionadas à comunicação, à interação e ao comportamento, apresentadas pelas pessoas com autismo.

2.1 AUTISMO: UMA VISÃO GERAL

Plouller foi o primeiro a introduzir o adjetivo autista na literatura psiquiátrica, ao estudar pacientes que tinham diagnóstico de demência precoce, termo utilizado na época para se referir a esquizofrenia³. (GAUDERER, 1992; SALLE et. al., 2005) Contudo, Salle e outros estudiosos (2005, p. 11) ressaltam que foi Bleuler, psiquiatra austríaco que primeiro conceituou a esquizofrenia como uma doença mental, em 1911, e

[...] o primeiro a difundir o termo autismo, definindo-o como perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal. Referiu-se originalmente ao autismo como transtorno básico da esquizofrenia, que consistia na limitação das relações pessoais e com o mundo externo, parecendo excluir tudo que parecia ser o “eu” da pessoa.

3 Os transtornos esquizofrênicos caracterizam-se, em geral, por distorções fundamentais e características do pensamento e da percepção, e por afetos inapropriados ou embotados. Usualmente, mantêm-se claras a consciência e a capacidade intelectual, embora certos déficits cognitivos possam evoluir no curso do tempo. Os fenômenos psicopatológicos mais importantes incluem o eco do pensamento, a imposição ou o roubo do pensamento, a divulgação do pensamento, a percepção delirante, ideias delirantes de controle, de influência ou de passividade, vozes alucinatórias que comentam ou discutem com o paciente na terceira pessoa, transtornos do pensamento e sintomas negativos. Disponível em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid_janela.php?cod=95>. Acesso em 10 nov. 2010.

Neste período o termo autismo era utilizado na literatura psiquiátrica para designar uma característica da esquizofrenia e não como um quadro clínico específico.

Leo Kanner, um psiquiatra infantil da John Hopkins University (Estados Unidos da América), foi o responsável por utilizar o termo autismo para nomear a síndrome como hoje é conhecida. Em seu artigo denominado *Distúrbios autísticos do contato afetivo (Autistic disturbances of affective contact)*, publicado em 1943, Kanner apresentou 11 casos de crianças atendidas por ele, sendo oito meninos e três meninas, que apresentavam uma incapacidade de se relacionar de maneira comum com as situações e pessoas, desde o começo da vida, dificuldades na comunicação, rigidez e resistência a mudanças e comportamentos repetitivos e estereotipados (KANNER, 1943), características até hoje apontadas pelos estudiosos do tema.

Em 1944, quase na mesma época que Kanner, embora trabalhando isoladamente, Hans Asperger, pediatra austríaco que morava em Viena, também identificou um grupo de crianças que apresentavam retardo no desenvolvimento, sem outras características associadas ao retardo mental, dando o nome de “psicopatia⁴ autística” a esta doença. A diferença em relação a Kanner é que Asperger era mais otimista em relação ao prognóstico das crianças observadas, pois acreditava que elas responderiam melhor ao tratamento, esse otimismo possivelmente se deve ao fato de que os pacientes descritos por ele apresentavam um rendimento superior ao daqueles observados por Kanner. (SALLE et. al., 2005) Sobre isto, Gadia (2006, p. 423) ressalta que

Asperger, um ano mais tarde, descreveu outros casos de crianças com algumas características semelhantes ao autismo que também manifestavam dificuldades na comunicação social. No entanto, apresentavam como diferencial o fato de terem inteligência normal.

Schwartzman (2003) explica que por causa da Segunda Guerra Mundial não havia comunicação entre os cientistas dos Estados Unidos e da Europa, o que justifica o fato de Kanner e Asperger, apesar de contemporâneos e de relatarem casos de crianças com problemas semelhantes, não terem conhecimento do

⁴ “Perturbação da personalidade que se manifesta essencialmente por comportamentos antissociais (passagens a ato), sem culpabilidade aparente”. Definição disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/psicopatia.html>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

trabalho publicado pelo outro. A adoção do termo autismo utilizado por ambos os autores deve-se ao fato de que essa palavra já era utilizada na psiquiatria para descrever um sintoma da esquizofrenia, o isolamento, que foi observado em todas as crianças estudadas por Kanner e Asperger.

Alguns autores, dentre eles Assumpção Junior (2005) e Klin (2006), apontam para o fato de que as crianças observadas por Asperger possuíam Síndrome de Asperger. Klin (2006) expõe que essa síndrome caracteriza-se por prejuízo na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, porém não apresentam retardo significativo na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. O autor ressalta o fato de que a Síndrome de Asperger foi reconhecida oficialmente a partir da publicação da CID -10 e do DSM IV, apesar de ter sido relatada na Alemanha em 1944. O CID 10 e o DSM IV são os principais sistemas de classificação para a saúde mental. O CID foi produzido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e refere-se à Classificação Estatística Internacional de Doenças. O DSM IV é um manual publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, que inclui todos os atualmente conhecidos problemas mentais, incluindo componentes descritivos de diagnóstico⁵.

Assumpção Junior (2005) alerta que alguns quadros que fazem parte dos distúrbios abrangentes do desenvolvimento⁶ devem ser bem delimitados, uma vez que as diferenças entre eles não estão bem limitadas; diante disso, o autor chama a atenção para a relação entre autismo e Síndrome de Asperger, visto que esta última pode ser considerada como autismo de alto funcionamento. Sobre isto, Secunho (2005, p. 93) informa que:

A distinção entre autismo e Síndrome de Asperger não é universalmente aceita. O quadro de autismo e Síndrome de Asperger tem similaridades nos quesitos de diagnóstico, diferenciando apenas nos seguintes fatores: na Síndrome de Asperger a memória é privilegiada e os aspectos cognitivos e da linguagem não apresentam atraso.

⁵Informação disponível em: <<http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=en%7Cpt&u=http://www.preventionaction.org/reference/icd10-and-dsmiv>>. Acesso em: 24 dez. 2010.

⁶ Outra nomenclatura para os Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Todavia, a autora vê a necessidade de um diagnóstico diferencial para fundamentar a forma de tratamento. Como no Brasil são aceitas as definições apontadas pela CID 10 e pelo DSM IV, e ambos apresentam o autismo e a Síndrome de Asperger como quadros distintos, nesta pesquisa as duas síndromes serão consideradas diferentes. Como o objetivo da pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na inclusão educacional de alunos com autismo, foram considerados apenas casos de autismo.

Kanner prosseguiu em seus estudos sobre o autismo, e em 1949 passou a denominar o quadro observado inicialmente de Autismo Infantil Precoce, ressaltando que, embora parecesse com a esquizofrenia, este deveria ser separado da mesma, pois apresentava características particulares. De acordo com Assumpção Junior (2005, p. 5):

Em 1956, Kanner continua a considerar o autismo infantil como uma bem estabelecida síndrome com história, início e curso clínico distintos da esquizofrenia infantil, com o grau de isolamento sendo de extrema importância no estabelecimento de um prognóstico. Entretanto, continua a considerar o Autismo Infantil como um problema psicológico, frisando a necessidade de estudos decisivos para a compreensão do fenômeno a nível biológico, psicológico e social.

Observa-se na história do autismo uma grande controvérsia por parte dos autores; alguns o consideram como psicose⁷, outros como um transtorno do desenvolvimento; tal polemica pode ser vista também em algumas edições dos sistemas de classificação. Porque, de acordo com Bosa (2002, p. 28):

As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como uma forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática do conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM – III e no DSM III – R, bem como na CID – 10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. Já o DSM – IV traz o transtorno autista como integrando os transtornos invasivos do desenvolvimento (*Pervasive Developmental Disorder*), encontrando-se também na tradução para o português o termo abrangente em substituição a invasivo (ex.: Assumpção Junior, 1995), juntamente

⁷Psicose, de acordo com alguns autores, “é uma doença mental caracterizada pela distorção do senso de realidade, uma inadequação e falta de harmonia entre o pensamento e a afetividade”. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n10/doencas/psicoses.html>>. Acesso em: 29 jan. 2011.

com os transtornos desintegrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger.

No entanto, observa-se que, apesar das divergências, existe certo consenso em relação aos sintomas que caracterizam o autismo, pois os dois sistemas de classificação citados estabelecem como critério para o autismo o comprometimento em três áreas: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. (BOSA, 2002)

O Quadro 1 demonstra a correspondência entre os subtipos dos transtornos que aparecem tanto no DSM IV quanto na CID 10.

DSM IV	CID 10
Transtorno autista	Autismo infantil
Transtorno de Asperger	Síndrome de Asperger
TGD-SOE (Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação)	- Autismo atípico (pela idade de início, pela sintomatologia ou por ambas) - Outro Transtorno Global do Desenvolvimento - Transtorno Global do Desenvolvimento não – especificado
Transtorno desintegrativo da infância	Transtorno desintegrativo da infância (Síndrome de Heller)
Transtorno de Rett	Síndrome de Rett

Quadro 1: Correspondência entre os subtipos dos transtornos globais do desenvolvimento que aparecem no DSM – IV e na CID 10.

Fonte: Tuchman e Rapin (2009)

A título de esclarecimento, cabe destacar que a categoria TGD-SOE é usada quando existe comprometimento na área da interação social, da comunicação verbal ou não verbal, ou na área da flexibilidade comportamental, desde que não sejam satisfeitos os critérios para um transtorno global do desenvolvimento específico ou esquizofrenia. (TUCHMAN; RAPIN, 2009) Também na presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades, sem que sejam satisfeitos os critérios para um Transtorno Global do Desenvolvimento específico. Já o transtorno desintegrativo da infância⁸ “se caracteriza pela presença de um período de desenvolvimento completamente normal antes da ocorrência do transtorno, seguido de uma perda das habilidades anteriormente adquiridas em vários domínios do desenvolvimento

⁸ Informação do DATASUS do Ministério da Saúde disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/f80_f89.htm>. Acesso em: 17 nov. 2010.

no período de alguns meses”. Estas manifestações se acompanham tipicamente de uma perda global do interesse com relação ao ambiente, condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos e de uma alteração do tipo autístico da interação social e da comunicação. A Síndrome de Rett pode ser reconhecida entre 6 e 18 meses de idade, apresentando quadro clínico caracterizado por baixos padrões comunicacionais, uso das mãos e movimentos estereotipados em período de desenvolvimento normal. Gradativamente, observa-se desaceleração do crescimento cefálico, anomalias de marcha (ataxia⁹/apraxia¹⁰) convulsões, padrões respiratórios irregulares e escoliose. (ASSUMPTO JUNIOR, 2005, p. 19)

Atualmente, segundo Klin (2006, p. 5) “Os sistemas de classificação do DSM IV e da CID 10 foram tornados equivalentes para evitar uma possível confusão entre pesquisadores clínicos que trabalham em diferentes partes do mundo guiados por um ou outro sistema nosológico”.

Na área educacional foi utilizada a nomenclatura Condutas Típicas¹¹ pelo Ministério de Educação (MEC), em 1994, na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), para designar alunos com diferentes quadros diagnósticos, dentre eles os que apresentam Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, distúrbios psiquiátricos (psicose e esquizofrenia), alguns quadros neurológicos e síndromes genéticas. (FERNANDES et. al., 2007) Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) utiliza a nomenclatura alunos com transtornos globais do desenvolvimento, definindo que:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2007, p. 9)

⁹A ataxia, que significa a perda de coordenação dos movimentos musculares voluntários, é um sintoma que faz parte do quadro clínico de numerosas doenças que comprometem o sistema nervoso. A perda de coordenação pode afetar os membros, a fala, os movimentos dos olhos ou de outras regiões do corpo”. Informação disponível em: <http://genoma.ib.usp.br/pesquisas/doencas_ataxias-progressivas.php>. Acesso em: 17 fev. 2011.

¹⁰“A apraxia é uma desordem neurológica que se caracteriza por perda da habilidade para executar movimentos e gestos precisos, apesar do paciente ter a vontade e a habilidade física para executá-los”. Informação disponível em: <http://www.hospitalsiriolibanes.org.br/pacientes_acompanhantes/nucleo_dor/area_atuacao/apraxia_marcha/apraxia_marcha.asp>. Acesso em: 17 fev. 2011.

¹¹ Fernandes e outros autores (2007, p. 156) ressaltam que a “terminologia conduta típica é um conceito educacional e não um diagnóstico clínico”.

Entretanto, é preciso tomar cuidado com tais definições; pois, de acordo com Ferreira e Guimarães (2003), o diagnóstico pode não contribuir para o trabalho a ser realizado com a pessoa com deficiência e acabar contribuindo para a utilização de práticas discriminatórias e geração de rótulos e preconceitos. Assim, para a área educacional, é mais apropriado conhecer o perfil dos alunos com autismo para planejar um meio adequado de fornecer respostas às necessidades educacionais especiais que possam ser apresentadas por esses alunos, no decorrer do seu percurso educacional. Sobre isso Baptista e Oliveira (2002, p. 95) ressaltam que “O ato pedagógico, portanto, deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explora a pergunta: quem é esse sujeito?”.

No que diz respeito às taxas de prevalência do autismo, Leboyer (1995), Bosa (2002), Salle e outros (2005) e Suplino (2007) apresentam uma variação que vai 4 a 5 em cada 10 mil crianças da população em geral. No Brasil, de acordo com dados da Associação Brasileira de Autismo (1997 apud BOSA, 2002, p. 31), “[...] calcula-se que existam aproximadamente, 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo, se for considerado apenas a forma típica da síndrome”.

O autismo é mais comum em meninos do que em meninas, com uma proporção de quatro meninos para uma menina. Leboyer (1995) e Bosa (2002) apontam, no entanto, que quando as meninas são atingidas pela síndrome, tendem a apresentar quadros clínicos mais graves; pesquisas realizadas demonstram que a maioria das meninas com autismo apresenta deficiência mental, moderada, severa ou profunda. Bosa (2002) acrescenta ainda que 70% das pessoas com autismo possuem deficiência mental.

Em relação à etiologia, percebe-se que o autismo possui causas diferentes, ao tratar sobre os fatores que podem estar na origem do autismo, Siegel (2008) ressalta que além das possíveis causas genéticas do autismo, casos desse transtorno têm sido relacionados com uma variedade de fatores de risco associados à gravidez e ao parto. No entanto, a autora ressalta que um fator de risco não é o mesmo que uma causa e que pode ser muito difícil afirmar com confiança o que causou um caso específico do autismo. Existe uma combinação de fatores genéticos, bem como outros relacionados com a gravidez e com o parto que determinam se uma criança específica desenvolve autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento.

A esse respeito, Assumpção Junior (2005) destaca que atualmente são apresentados diversos problemas de ordem genética, que parecem estar envolvidos no autismo, entretanto ainda não há condições de estabelecer uma relação causal direta entre eles, isso se deve, ou pela raridade de cada um dos quadros, ou pela dificuldade de estudar um grande número dessas patologias. “O Autismo é hoje considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento”. (GILLBERG, 1990 apud ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2005) Ao tratar sobre o assunto, Sacks (1995, p. 256-257) ressalta o seguinte:

Que a disposição para o autismo seja biológica é algo que não está mais em questão, nem as provas cada vez maiores de que ele seja, em alguns casos genético. Geneticamente, o autismo é heterogêneo – por vezes dominante, por outras recessivo. [...]. Mas o autismo também pode ser adquirido, o que foi percebido pela primeira vez nos anos 60, com a epidemia de rubéola, quando um grande número de bebês cujas mães tiveram a doença durante a gravidez acabaram desenvolvendo-o. [...] O autismo pode ser consequência de problemas metabólicos (como a fenilcetonúria) ou mecânicos (como o hidrocefalia).

Gadia (2006, p. 424) compartilha da ideia de uma causa biológica e acrescenta que, “Embora esteja clara a importância de fatores biológicos na gênese do autismo, ainda não existe um marcador biológico para essa patologia”. Hoje já não se aceita mais a hipótese de que o autismo seja causado pelos comportamentos inadequados dos pais, hipótese defendida durante algum tempo e que causou constrangimento e tristeza nos pais das pessoas com autismo. Sobre isto, Gillberg (1990 apud ASSUMPÇÃO JÚNIOR; PIMENTEL, 2000, p. 37) informa que

[...] é altamente improvável que existam casos de autismo não orgânico”, e ressalta ainda que “o autismo é uma disfunção orgânica – e não um problema dos pais - isso não é matéria para discussão. O novo modo de ver o autismo é biológico.

Em síntese, pode-se ressaltar que em relação à etiologia do autismo figuram duas concepções teóricas básicas: a teoria organicista e a teoria ambientalista ou afetiva. Os organicistas acreditam que a dificuldade apresentada pelas crianças com autismo em desenvolver o contato afetivo é inata, podendo estar relacionada a alguma disfunção de natureza genética, neuropsicológica ou bioquímica. Já a abordagem ambientalista enfatiza que a criança é biologicamente normal ao nascer,

e que o desenvolvimento dos sintomas que caracterizam o autismo é secundário, sendo atribuído por eles, aos comportamentos inadequados dos pais (frieza das relações parentais). (LEBOYER, 1995) Apesar dessa teoria não ser mais aceita cientificamente, conforme já foi ressaltado, é possível ver seus pressupostos diluídos em discursos contemporâneos.

Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre a etiologia, visto que a mesma ainda é cercada de desconhecimento, as considerações apresentadas sintetizam as principais discussões sobre o tema e reforçam a ideia de que não existe uma causa única para a referida síndrome¹².

2.2 ENTENDENDO A PESSOA COM AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES

É um consenso entre as pessoas que estudam sobre o autismo e está explícito tanto na CID -10 e no DSM - IV que o critério para o diagnóstico de autismo é que se apresente comprometimento em três áreas, a saber: interações sociais, comunicação e comportamento. O DSM IV TR estabelece ser necessário que a pessoa apresente um total de seis ou mais itens das áreas apontadas no Quadro 2, com pelo menos dois do item 1, um do 2 e um do 3.

Itens referentes a cada área
<p>1- Área das interações sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social. - Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento. - Ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (ex. não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse). - Ausência de reciprocidade social ou emocional.

¹² De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra síndrome significa “estado mórbido caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas, e que pode ser produzido por mais de uma causa”.

<p>2- Área de linguagem, comunicação e imaginação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica). - Em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa. - Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática. - Ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos próprios do nível de desenvolvimento.
<p>3- Área da flexibilidade comportamental: padrões limitados, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade e foco. - Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais. - Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (ex. agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo). - Preocupação persistente com partes de objetos.

Quadro 2: Critérios comportamentais para o diagnóstico de autismo segundo o DSM IV
 Fonte: Tuchman e Rapin (2009) e Assumpção Junior e Kuczynski (2009).

É fato que tais comprometimentos não se apresentam da mesma forma. Sobre a variação de intensidade dessas características, Lorna Wing (1992) apresenta uma importante contribuição, na medida em que introduz a noção de espectro autista, ressaltando que o autismo faz parte de um contínuo, no qual os sintomas aparecem de formas diferenciadas, variando em tipo e gravidade. A referida autora menciona a existência de uma tríade de transtornos da interação social: transtorno no reconhecimento social, alterações na comunicação social e deficiência da imaginação e compreensão sociais presentes no autismo.

O transtorno no reconhecimento social diz respeito à ausência ou dificuldade de reconhecer que as outras pessoas possuem características mais interessantes que o ambiente físico. Essa dificuldade pode se manifestar de formas diferentes indo desde o isolamento e a falta de interesse pelas pessoas, até aqueles indivíduos que procuram ativamente o contato social, ainda que de forma atípica, para satisfazer seu próprio interesse e necessidade. As alterações na comunicação social se referem aos déficits nas habilidades de comunicação verbal e não verbal; as

peças com autismo podem apresentar a ausência do desejo de se comunicar, utilização de palavras e frases fora do contexto e dificuldade em manter uma conversa recíproca. (WING, 1992)

A deficiência da imaginação e compreensão sociais está relacionada à capacidade de entender o comportamento das outras pessoas, o que justifica a dificuldade que as pessoas com autismo têm de imitar tais comportamentos e se envolver em brincadeiras de faz de conta. Embora a autora reconheça que os padrões repetitivos de atividades estejam frequentemente associados ao autismo, menciona que não são, por si só, suficientes para o diagnóstico do autismo já que podem estar presentes também em crianças com outras deficiências. (WING, 1992)

Essas considerações são importantes porque desfazem a ideia do autismo como um quadro único e alerta para o fato de que existem diferentes pessoas e que alguns se diferenciam das ideias veiculadas pela mídia ou senso comum de que todas as pessoas com autismo são isoladas, dentre outras. Sobre isto, Rivière (2004, p. 241) aponta que:

O conceito de espectro autista pode nos ajudar a compreender que, quando falamos de autismo e de outros transtornos globais, empregamos termos comuns para pessoas muito diferentes. O rótulo “autismo” parece remeter a um conjunto bastante heterogêneo de individualidades, cujos níveis evolutivos, necessidades educativas e terapêuticas e perspectivas vitais são bastante diferentes.

Com vistas a possibilitar um entendimento maior das características apresentadas pelas pessoas com autismo, nas linhas abaixo elas descritas de forma detalhada.

No que diz respeito à dificuldade nas interações sociais, percebe-se por parte das pessoas com autismo, uma dificuldade em estabelecer relações interpessoais, nota-se algumas vezes uma falta de reação e interesse pelas outras pessoas, tais dificuldades são percebidas desde os primeiros anos de vida. Salle e outros (2005, p. 15) informam a este respeito que:

As crianças autistas apresentam, desde seus primeiros anos de vida, uma incapacidade acentuada de desenvolver relações pessoais, sendo esta já observada com a figura materna. Na primeira infância, observa-se a ausência de uma atitude de antecipação, permanecendo com conduta rígida. Por exemplo, ao ser pego pela mãe, não volta a cabeça para ela e nem estende os braços.

Geralmente, essas crianças demonstram ausência de contato visual, não utilizando tal contato para chamar atenção ou comunicar alguma necessidade, ausência de resposta ao sorriso e/ou outras linguagens não verbais. (LEBOYER, 1995, SALLE et. al, 2005)

Leboyer (1995) ressalta ainda que a criança autista é indiferente aos outros e não reagem com afeição ao contato físico; Kanner evidenciou essa dificuldade na interação social no seu artigo *Distúrbios autísticos do contato afetivo*, publicado em 1943, denominando-a de “isolamento autístico”, na época, ele a apontava como o sintoma principal do autismo. Apesar destas observações, Bosa (2002, p. 34) ressalta que os estudos atuais têm comprovado que “[...] nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento. Alguns, ao contrário, podem buscar o contato de uma forma intensa, quando não pegajosa, segundo pais e professores”. Daí a necessidade de certo cuidado para não haver interpretações equivocadas.

Siegel (2008) esclarece que não se trata da criança com autismo não se relacionar com os outros, o que acontece é que ela se relaciona de uma maneira diferente. De acordo com a referida autora, “Comparadas com outras crianças da mesma idade, as crianças com autismo exibem uma falta de aptidão mais pronunciada e persistente para se relacionarem com os outros de forma normal”. (SIEGEL, 2008, p. 42) As relações que essas crianças estabelecem com as outras pessoas tendem a ser mais instrumentais do que expressivas, ou seja, as relações estabelecidas têm como objetivo obter algo que se deseja e não para expressar sentimentos ou provocar uma reação emocional no outro.

Sobre a dificuldade de comunicação verbal e não verbal, percebe-se que na maioria dos casos é observado na criança com autismo um atraso na linguagem ou a não aquisição da fala, quando esta se desenvolve é marcada por ecolalias¹³, e pode ser utilizada quase que especificamente para nomear objetos, adjetivos, nomes de pessoas conhecidas, frases, letras de músicas ou poemas decorados. (SCHEUER, 2002)

A esse respeito, Leboyer (1995) acrescenta que cerca de 50% dos indivíduos com autismo nunca falam e que quando a linguagem oral se desenvolve, não tem valor de comunicação, podendo haver uma ecolalia imediata ou retardada, repetição de frases, “inversão pronominal”, ou seja, uso da terceira pessoa, quando o correto

¹³ Repetição insistente de palavras ou frases.

seria a utilização do pronome eu, referência a si mesmo pelo nome, quando deveria ser utilizado o pronome eu e dificuldades para entender pronomes possessivos, como, meu e seu. Gadia (2006) comenta sobre a dificuldade das crianças com autismo em estabelecer conversação e atribui esta dificuldade à falta de reciprocidade, pois, segundo o autor, tais crianças possuem dificuldade em compreender “[...] o aspecto abstrato da comunicação, como sutilezas da linguagem, piadas ou sarcasmo, bem como problemas para interpretar a linguagem corporal e expressões faciais”. (GADIA, 2006, p. 424) Siegel (2008, p. 81) pontua que:

Em adolescentes e adultos com autismo, o uso da linguagem com o fim de estabelecer conversação torna-se teoricamente possível, dado que foram adquiridos vocabulário e regras de sintaxe suficientes. No entanto, a natureza das conversas tende a ser caracteristicamente unidimensional.

Essa autora acrescenta que o tom de voz das crianças com autismo é atípico, possuindo uma qualidade atonal e monótona, o que leva os seus pais a pensarem na possibilidade dessas crianças terem um problema de audição, porque a sua voz soa de forma idêntica à de uma criança surda. Algumas vezes, o tom de voz é estridente e sem modulação, outras vezes as palavras são cantaroladas.

Tal provavelmente acontece porque as crianças com autismo não conseguem compreender o significado adicional (emocional) que o tom de voz confere ao que está a ser dito. É quase como se a criança com autismo tivesse de lidar com duas linguagens ao mesmo tempo – a linguagem da entonação e da cadência expressa a parte da linguagem que está carregada de emoção, e esse é precisamente o tipo de informação que um indivíduo com autismo tem dificuldade de aprender. (SIEGEL, 2008, p. 71)

Em relação à compreensão da fala, Schwartzman (2003, p. 24) informa que:

A compreensão da fala está quase sempre comprometida, mesmo nos casos em que o intelecto está mais preservado. Tendem a ter um entendimento literal do que lhes é dito, havendo grandes dificuldades para a compreensão de metáforas. Há grande dificuldade para contextualizar o discurso e para entender o significado figurado de alguns termos. Certas ambigüidades que fazem parte da nossa língua não são compreendidas, o que pode dificultar sobremaneira a comunicação.

A comunicação não verbal é também limitada ou ausente, sendo que as expressões gestuais são pobres ou inexistentes. Siegel (2008) informa também que

há na criança com autismo uma ausência de antecipação do contato, por exemplo, geralmente os bebês levantam o braço quando a mãe se aproxima, indicando que querem ser carregados ou tirados do berço, muitas crianças autistas nunca levantam o braço desta maneira. Outra forma de comunicação não verbal desenvolvida pela maioria das crianças é o hábito de apontar objetos e pessoas; contudo, a maioria das crianças com autismo não desenvolve esse hábito, ao invés disso desenvolvem a conduta de conduzir a outra pessoa, ou seja, usar o outro (a mão ou outra parte do corpo) como objeto para conseguir o que deseja. O autor diz ainda que ser capaz de “apontar” é a primeira indicação de que a criança sabe que o outro tem condições de entender o que ela quer comunicar. Como essas crianças não possuem uma teoria da mente¹⁴, a capacidade de apontar fica prejudicada.

O contato visual, outra forma de comunicação não verbal, também é diferenciado nas crianças com autismo; elas podem assumir um olhar ausente ou um olhar muito breve. Estabelecem um contato visual melhor com as pessoas que lhes são familiares, sendo difícil para tais crianças estabelecer esse tipo de contato com pessoas que não fazem parte do seu convívio. Schwartzman (2003) ressalta que a ausência de contato visual pode ser observada precocemente, pois algumas mães de indivíduos com autismo informam que seus filhos, quando bebês, nunca olharam nos seus olhos. O autor ressalta ainda que algumas pessoas autistas mantêm essa dificuldade pelo resto da vida, mas que existem casos em que não há ausência de contato visual, contudo tal contato ocorre de maneira fugaz e existem outros casos em que o contato visual existe de forma exagerada.

As pessoas com autismo possuem ainda dificuldades em relação à expressão facial; em geral suas expressões faciais são pobres e elas não conseguem compreender as expressões faciais das outras pessoas, o que dificulta a compreensão da comunicação. (SCHWARTZMAN, 2003) Salle e outros (2005, p. 13-14) acrescentam que:

As habilidades pré-linguísticas estão prejudicadas na criança autista: não apresentam a imitação social tão importante para o desenvolvimento da linguagem, que se manifesta na reprodução de gestos como dar “tchau”, jogar beijinhos, não imitar os pais nos afazeres domésticos; não usam os brinquedos em atividades de faz-

¹⁴ Teoria da mente é a capacidade para atribuir estados mentais das outras pessoas e antecipar o comportamento das mesmas em função disso. (BOSA; CALLIAS, 2000) No próximo tópico, a autora voltará a falar sobre esta teoria.

de-conta com conteúdo simbólico; utilizam o brinquedo em atividades repetitivas sem ligação com o objeto; não apresentam mímica e gestos para se comunicar.

É preciso ter cautela para conceber estas informações, pois pesquisas recentes já apontam que tais crianças utilizam linguagem não verbal ou até verbal para comunicar suas necessidades e desejos. Todavia, esta comunicação só pode ser vista por um olhar mais cuidadoso e se for adotado um sistema de comunicação não convencional. (BOSA, 2002)

Em relação à presença de padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, verificou-se que desde as pesquisas iniciais de Kanner são apontados que os indivíduos com autismo apresentam comportamentos fixos, estereotipados e repetitivos e demonstram uma necessidade de “imutabilidade” no ambiente. No entanto, Siegel (2008) aponta que a necessidade de imutabilidade não está presente em todas essas pessoas; ela é com mais frequência encontrada em indivíduos com autismo que funcionam em nível superior e em pessoas mais velhas.

Podem-se observar também interesses em atividades restritas, interesses por brinquedos e brincadeiras estereotipados, por objetos que emitam som, como ventiladores, ar-condicionado, aparelhos de som, motor de carro. Schwartzman (2003, p. 24) acrescenta que as pessoas com autismo “Frequentemente demonstram interesse em determinada área, dedicando-se exclusivamente a ele. Podem colecionar objetos ou estudar certos assuntos com tamanha intensidade que acabam por se tornar verdadeiros especialistas”. Algumas vezes, essa postura dificulta a relação com os colegas, pois o excesso de interesse em relação a um objeto ou área acaba sendo o centro de todas as conversas.

Siegel (2008) ressalta que as crianças autistas não utilizam o brinquedo de uma forma habitual ou funcional. A este respeito, Gadia (2006, p. 424) pontua que “Muitas vezes, crianças autistas que parecem estar brincando se preocupam mais em alinhar ou manusear os brinquedos, do que usá-los para sua finalidade simbólica”. Ainda sobre isso, Schwartzman (2003) comenta que as crianças com autismo podem ficar durante muito tempo manuseando as rodas de um carro de brinquedo, sem, no entanto, está realmente brincando com o carro.

Pessoas com a síndrome apresentam ainda estereotipias motoras, como balanço do corpo e agitação dos braços. Sobre esses comportamentos, Siegel (2008) afirma que muitas crianças com autismo apresentam movimentos corporais

atípicos, que são chamados de estereotípias motoras, que não se constitui uma característica específica dos indivíduos com autismo, visto que podem aparecer também em indivíduos com outras deficiências. (BOSA, 2002) No entanto, Siegel (2008) alerta para o fato de que essas estereotípias funcionam como uma reação à dificuldade que a criança com autismo possui em regular os estímulos sensoriais que recebe.

Cabe tratar, aqui, da disfunção sensorial – “[...] conceituada como a inabilidade para modular, discriminar, coordenar ou organizar sensações de maneira adaptativa para responder adequadamente às demandas ambientais”. (LANE; MILLER; HANFT, 2000 apud LAMBERTUCI; MAGALHÃES, 2005, p. 228-229) De acordo com as referidas autoras, as disfunções de integração sensorial são classificadas em problemas de modulação¹⁵ e falhas na discriminação de estímulos. Alguns comportamentos apresentados pelas pessoas com autismo¹⁶ podem estar associados a problemas de modulação sensorial.

Os distúrbios de modulação sensorial mais comuns e mais bem descritos na literatura são relacionados aos sistemas tátil e vestibular. A defensividade tátil é um distúrbio de modulação caracterizada por reação aversiva ao contato físico com pessoas e objetos. A criança parece não gostar de ser tocada e muitas vezes rejeita beijos e abraços, o que acaba sendo interpretado como falta de afeto ou rejeição pelos cuidadores. Crianças com defensividade tátil parecem mais agressivas e agitadas, pois na tentativa de evitar contato físico, acabam por empurrar ou dar tapas nos colegas, se envolvendo em brigas e desencadeando confusão. Muitas vezes elas preferem brincar isoladas, evitando materiais como areia, grama e cola. (LAMBERTUCI; MAGALHÃES, 2005, p. 229)

Lambertuci e Magalhães (2005) ressaltam ainda que a defensividade tátil pode aparecer associada a outros sinais de hipersensibilidade sensorial, como respostas aumentadas para odores e sons. No entanto, “Apesar do comportamento agitado e desorganizado relacionado à hipersensibilidade sensorial, ser bastante comum em crianças que apresentam distúrbios invasivos, muitas dessas crianças, ao contrário, são mais passivas, tendendo a se isolar do mundo”. (LAMBERTUCI; MAGALHÃES, 2005, p. 230)

¹⁵ “Modulação sensorial quer dizer capacidade para regular e organizar a intensidade e natureza da resposta aos estímulos sensoriais, ou seja, nem resposta demais, ou hiper-reação, nem resposta de menos, ou hipo-reação”. (LAMBERTUCI; MAGALHÃES, 2005, p. 229)

¹⁶ Temple Grandin, uma autista adulta fala sobre essas disfunções e em seu livro *Uma visão interior do autismo* descreve suas experiências sensoriais.

Bosa (2006, p. 50) informa que alguns estudos têm demonstrado que os comportamentos agressivos ou autodestrutivos apresentados pelas pessoas com autismo, denominados por ela de desafiadores, possuem função comunicativa. De acordo com a autora, esses comportamentos podem “[...] indicar a necessidade de auxílio ou atenção; escapar de situações ou atividades que causam sofrimento; obter objetos desejados; protestar contra eventos/atividades não-desejados; obter estimulação”. Tal fato merece especial atenção, na medida em que esclarece alguns comportamentos apresentados pelas crianças com autismo e alertam para o fato de que não se constituem em birras ou pura agressividade, mas em uma forma de comunicação.

Bosa (2002) vê a necessidade de uma análise cuidadosa em relação às características acima citadas, pois, apesar das pesquisas e dos sistemas de classificação (DSM IV e CID 10) continuar apontando os comprometimentos existentes nas áreas de interação social, comunicação e comportamento, vale ressaltar que esses comprometimentos se apresentam de formas e intensidades diversificadas em cada indivíduo, e que eles podem ser amenizados ou modificados, de acordo com as vivências e experiências oportunizadas.

Uma característica também presente em algumas pessoas com autismo é denominada de ilhas de habilidades ou ilhotas de habilidades especiais, que são, segundo Klin (2006, p. 7),

[...] as habilidades preservadas ou altamente desenvolvidas em certas áreas que contrastam com os déficits gerais de funcionamento da criança. O autor esclarece ainda que: Não é incomum, por exemplo, que as crianças com autismo tenham grande facilidade de decifrar letras e números, às vezes precocemente (hiperlexia), mesmo que a compreensão do que lêem esteja muito prejudicada. Talvez 10% dos indivíduos com autismo exibam uma forma de habilidades ‘*savant*’, desempenho alto, às vezes prodigioso em uma habilidade específica na presença de retardo mental leve ou moderado.

Ainda, de acordo com Klin (2006), há indivíduos com autismo que memorizam listas ou outras informações e que possuem habilidades musicais e artísticas, sem nunca terem sido ensinados. Contudo, cabe ressaltar que uma parcela pequena de indivíduos com autismo exhibe essas habilidades e que elas podem ser aproveitadas para tanto para favorecer a interação com esses indivíduos como para a aquisição de outras habilidades.

A apresentação das características mencionadas acima tem como intuito possibilitar um entendimento do autismo e fornecer indícios para as modificações que precisarão ser realizadas na prática pedagógica, visando oferecer respostas educacionais adequadas aos alunos com autismo.

2.3 TEORIAS QUE EXPLICAM AS CARACTERÍSTICAS DAS PESSOAS COM AUTISMO

Por se tratar de um tema complexo, existem diferentes abordagens que tentam explicar as características apresentadas pelas pessoas com autismo, dentre elas destacam-se: a teoria afetiva, a teoria cognitiva e as teorias psicanalíticas. A teoria afetiva, originalmente proposta por Kanner e posteriormente estendida por Hobson, parte do pressuposto de que essas pessoas possuem uma inabilidade inata de se relacionar com outras pessoas. Sobre isto, Bosa e Callias (2000, p. 4) pontuam que:

A teoria afetiva sugere que o autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, qual seja, uma inabilidade inata básica para interagir emocionalmente com os outros, o que levaria a uma falha no reconhecimento de estados mentais e a um prejuízo na habilidade para abstrair e simbolizar.

Como consequências da disfunção afetiva básica, Bosa e Callias (2000), com base na teoria de Hobson, apontam os déficits no reconhecimento da emoção e na habilidade de utilizar a linguagem de forma adequada ao contexto social.

De acordo com Araujo (2009, p. 92), Hobson considerou em suas formulações iniciais que

- as crianças autistas apresentam falhas constitucionais nos componentes de ação e reação necessários para o desenvolvimento das relações objetivas, que envolvem afeto com outras pessoas;
- falta às crianças autistas a coordenação da experiência e do comportamento sensoriomotor e afetivo, característico da vida normal intrapessoal, assim como interpessoal;
- Nessa patologia existem déficits no reconhecimento das outras pessoas como portadoras de sentimentos, pensamentos, intenções e desejos próprios;
- existem déficits na capacidade de abstrair, sentir e pensar simbolicamente.

Como para Hobson (2004 apud ARAÚJO, 2009) as relações interpessoais são o berço do pensamento, a dificuldade que as pessoas com autismo possuem na interação social acaba causando empecilhos à vida imaginativa. As dificuldades na comunicação também podem ser vistas por este aspecto, pois se a motivação para a aquisição da linguagem é afetar a mente dos outros e às vezes esta necessidade não é percebida nas crianças com autismo, a linguagem pode ser impedida de se desenvolver. (ARAÚJO, 2009)

Além dele, outros autores apresentaram contribuições em relação à teoria afetiva; dentre eles destacam-se Mundy e Sigman (1989 apud BOSA; CALLIAS, 2000) De acordo com Bosa e Callias (2000), Mundy e Sigman, tal como Hobson e Kanner, enfatizam as possíveis bases biológicas do autismo. Contudo, segundo Bosa e Callias (2000), os autores não consideram que existe uma predominância do sistema afetivo sobre o cognitivo, mas sinalizam para o papel de ambos no desenvolvimento infantil.

Através dos resultados de pesquisas experimentais, Mundy, Sigman e Kasari (1993 apud BOSA; CALLIAS, 2000) sugeriram que desde cedo as crianças com autismo demonstram dificuldade e respostas atípicas diante das interações face a face. Sigman e Capps (2000 apud PASSERINO, 2005) acrescentam também que os sujeitos com autismo são seletivos com relação à atenção que prestam ao meio, concentrando-se em aspectos específicos, em detrimento de outros mais gerais. Os autores citados supõem que isso pode ser uma evidência de que os problemas sociais e cognitivos do autismo podem ter origem nessa seletividade de atenção. Bosa e Callias (2000, p. 5) informam que as teorias de Hobson e de Mundy e Sigman: “[...] apresentam uma característica comum: a atribuição dos déficits sociais em autismo a dificuldades em modular tanto a informação sensorial quanto a experiência perceptiva”.

A teoria cognitiva se contrapõe à teoria afetiva; como principais representantes desta corrente teórica pode-se citar Baron-Cohen (1998, 1990, 1991 apud ASSUMPCÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2009) e Frith (1998 apud ASSUMPCÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2009). Esta teoria considera que a dificuldade central da pessoa com autismo é a impossibilidade para compreender os estados mentais das outras pessoas, inabilidade que tem sido considerada por Baron-Cohen e Frith como a teoria da mente, “[...] que consiste na crença, ou na teoria, do indivíduo de que os

outros têm uma mente capaz de compreender coisas de forma idêntica a sua própria mente”. (SIEGEL, 2008, p. 65)

De acordo com Scheuer e Andrade (2009, p. 87),

Baron Cohen (1998) refere-se ao autismo como uma cegueira mental, uma impossibilidade de desenvolver, conhecer a própria mente e, conseqüentemente, a de outros. Essa agnosia mental, em outras palavras, é uma questão cognitiva, da ausência de processos mentais mais profundos que não se desenvolvem, o não poder ler e interpretar nas linhas e entre linhas seus próprios sentimentos e emoções bem como os dos outros.

Ainda sobre a teoria da mente, Baron-Cohen e outros (1985 apud TUCHMAN, 2009, p. 55) informam que:

A teoria da mente (TM), ou metacognição, refere-se à habilidade do indivíduo de compreender que os outros possuem intenções mentais encobertas. Para entender o estado interior de outra pessoa, é preciso ser capaz de interpretar expressões emocionais e comportamentos. Em geral, o indivíduo com autismo de funcionamento elevado compreende o que a outra pessoa pensa, mas não é capaz de inferir pistas sociais sutis a partir das expressões emocionais e do comportamento. A difícil compreensão de que os outros possuem crenças, intenções e desejos é uma habilidade essencial que, quando deficiente, leva ao comprometimento da interação social recíproca.

A teoria da mente é uma tentativa de explicar a dificuldade que as pessoas com autismo possuem de interagir com outras pessoas, como possuem dificuldade para entender as emoções, os comportamentos das outras pessoas e de perceber que suas ações precisam ser compreendidas, a interação acaba ficando comprometida. Essa posição é apoiada nos estudos de alguns autores que atribuem à tríade de características das pessoas com autismo, a dificuldade de ler a mente ou compreender os estados de mentais de outras pessoas. (FRITH; LESLIE; SIMON BARON-COHEN apud BEYER, 2002)

As Teorias Neuropsicológicas e de Processamento da informação são outra forma de explicar os déficits cognitivos existentes nas pessoas com autismo. De acordo com Bosa e Callias (2000), os estudos iniciais sobre o déficit cognitivo em autismo surgiram a partir do trabalho de Hermelin e O'Connor (1970 apud BOSA;

CALLIAS, 2000) que, através de testes, verificaram cientificamente como as crianças com autismo processavam as informações sensoriais na realização de testes de habilidades motoras e de memória. Os autores (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 10) verificaram que essas crianças demonstravam déficits cognitivos específicos em relação a

[...] problemas na percepção de ordem e significado, os quais não poderiam ser explicados por deficiência mental; dificuldades em usar o *input* sensorial interno para fazer discriminações na ausência de feedback de respostas motoras; e tendência a armazenar a informação visual, utilizando um código visual, enquanto as crianças com desenvolvimento normal usavam códigos verbais e auditivos.

A função executiva, “[...] a capacidade de manter uma disposição adequada de solução de problemas com a finalidade de atingir um objetivo futuro” (CUXART, 2000 apud PASSERINO, 2005, p. 96), também é apontada em alguns estudos, como algo que está prejudicado em pessoas com autismo. Os pesquisadores dessa teoria acreditam que a capacidade de planejar e desenvolver estratégias está ligada ao funcionamento dos lobos centrais¹⁷. Essa teoria associada ao autismo sugere que muitas das características que as pessoas com autismo possuem como: a realização de atividades repetitivas, o foco no detalhe, ao invés do todo, dificuldade em relação à brincadeira de faz de conta e dificuldades nas interações sociais, podem ser explicadas por comprometimento no funcionamento do lobo cerebral frontal. (DUNCAN, 1986 apud BOSA, 2001)

De acordo com Bosa e Callias (2000, p. 8), a associação do autismo com o comprometimento da função executiva surgiu em função da semelhança entre o comportamento apresentado por indivíduos com disfunção cortical pré-frontal e indivíduos com autismo: “inflexibilidade, perseveração, primazia do detalhe e dificuldade de inibição de respostas”. Contudo, esta teoria está sendo criticada no que diz respeito à afirmação de que o déficit na função executiva é primário no autismo, essa crítica se baseia no fato de que os problemas na função executiva não são exclusivos de pessoas com autismo. (BOSA; CALLIAS, 2000)

As teorias psicanalíticas também são uma tentativa de explicar o autismo. Após a descoberta da síndrome, essas teorias tentaram descrever o funcionamento

¹⁷[...] essa região é responsável pela capacidade de planejamento e desenvolvimento de estratégias para atingir metas, o que requer flexibilidade de comportamento, integração de detalhes num todo coerente e o manejo de múltiplas fontes de informação, coordenados com o uso de conhecimento adquirido. (KELLY; BORRIL; MADDEL, 1996 apud BOSA, 2001)

mental, os estados afetivos e o modo como as crianças com autismo se relacionam com as pessoas. De acordo com Passerino (2005), nos 20 anos posteriores à descoberta do autismo, as várias teorias psicanalíticas de origem psicogênica tentaram explicar o autismo, através de conflitos internos ou de conflitos pela separação materna ou falta de afeto. Dentre essas teorias de origem psicogênicas, destacam-se os estudos de Bettelheim (1997 apud PASSERINO, 2005) que sugeriam que é no primeiro ano de interação mãe e criança que deveria ser buscada a origem do autismo, ou seja, qualquer trauma, rejeição sofrida pela criança nesse período poderia ocasionar a síndrome.

Bettelheim (apud AMY, 2001, p. 35), fortemente influenciado por sua vivência no campo de concentração, construiu a hipótese de que

[...] a criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau)¹⁸ o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar. (AMY, 2001, p. 35)

Contudo, a hipótese de Bettelheim é atualmente criticada pelo fato de contribuir para o surgimento de teorias que culpavam os pais das crianças com autismo pelo comportamento dos filhos. De acordo com Bosa e Callias (2000), a teoria de Bettelheim de que o autismo seria uma defesa contra a mãe deprimida e fria não recebeu apoio de grande parte dos psicanalistas.

Tustin (1975 apud PASSERINO, 2005) sugere em seus estudos que toda criança recém-nascida passa por uma fase autista normal e que as interações vivenciadas no primeiro ano de vida são cruciais para o desenvolvimento. Ele ressalta que durante o primeiro ano de vida a mãe e a criança formam uma totalidade e quando no momento “[...] da diferenciação a criança vivencia esse processo como uma perda ou uma frustração, isso leva a criança a retornar ao estado de totalidade com a mãe, iniciando o processo autístico patológico”. (TUSTIN, 1975 apud PASSERINO, 2005, p. 91) A hipótese deste autor também é questionada, pois, de acordo com os estudos piagetianos, o recém-nascido não é passivo como sugere a autora, ao contrário, é um ser ativo. Outra crítica apresentada a estas teorias diz respeito ao fato de que tanto Bettelheim como Tustin

¹⁸ Campo de concentração utilizado pelos nazistas.

atribuem o autismo a uma causa psicoemocional. Contudo, os estudos recentes sobre o tema têm atribuído à síndrome causas múltiplas. (PASSERINO, 2005)

A psicanálise continua apresentando estudos sobre autismo, sendo que a linha Kleiniana¹⁹ atual é representada por Anne Alvarez e Sue Reid (1999 apud ARAÚJO, 2009) tem o objetivo de estudar as pessoas com autismo, colocando ênfase na maneira como cada pessoa com autismo com sua personalidade única interage com os sintomas autísticos. Alvarez e Reid (apud ARAÚJO, 2009) admitem que falta nas pessoas com autismo o sentido de um mundo onde existem pessoas que são interessantes e podem estar interessadas nelas. As autoras ressaltam ainda que as pessoas com autismo não possuem mundos internos (experiências e fantasias) ricos que as possam auxiliar nas interações com as outras pessoas.

Já Berlinck (1999 apud ARAÚJO, 2009), seguindo uma visão lacaniana, define o autismo como um estado primitivo, considerando-o uma doença em que a pessoa não consegue ultrapassar a natureza em direção à cultura. Segundo Kupfer (1999 apud ARAÚJO, 2009, p. 97),

[...] para a psicanálise de inspiração lacaniana no autismo não há como supor a existência de um sujeito prévio, já que o sujeito é efeito da operação significante, efeito da instalação da linguagem. O sujeito se faz na e pela linguagem, mas ao mesmo tempo precisa contar com algo da ordem de uma estrutura subjetiva que o guie para dentro da estrutura da linguagem. [...] A autora enfatiza a hipótese lacaniana de que nas crianças com autismo, as marcas, as inscrições originárias não se alçaram à condição de significantes com pleno poder de linguagem. O autista está fora da linguagem, e o que poderia ser marca de linguagem deixou de sê-lo.

A breve descrição das teorias citadas acima tem o propósito de apresentar as diferentes visões existentes sobre os aspectos sociais e cognitivos na área do autismo, sem, contudo esgotar a discussão sobre o assunto. Para a autora deste trabalho o estudo sobre a origem dos déficits ainda é muito profícuo e polêmico, não existindo ainda uma única teoria capaz de explicar a origem ou as causas dos déficits apresentados pelas pessoas com autismo. Compartilha-se neste trabalho da opinião de Bosa e Callias (2000, p. 10) de que as descobertas das teorias cognitivas e afetivas não dão conta de explicar todos os casos de autismo, mas têm contribuindo para desconstruir alguns mitos sobre as pessoas com autismo.

¹⁹ Melanie Klein (1882-1960) é uma das principais expoentes da psicanálise. Criadora da psicanálise com crianças, sua obra contempla uma leitura singular da teoria freudiana, originando uma grande escola psicanalítica, o kleinismo. (VASQUES, 2008, p. 134)

3 A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM AUTISMO

Hoje, a educação é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas com autismo (RIVIÉRE, 2004), constituindo-se em um direito para essas pessoas. Nesse sentido, inicialmente o presente capítulo aborda questões relativas à atenção educacional destinada à pessoa com autismo, apresenta uma discussão sobre a educação inclusiva e as modificações necessárias para efetivá-la.

Em seguida, será feita uma breve revisão sobre as tendências pedagógicas Tradicional, Nova, Tecnicista, Construtivista ou Sociohistórica – o construtivismo de Piaget e a teoria sociohistórica de Vigotsky e as implicações dessas tendências na prática pedagógica dos professores, por último será apontada a opção pela teoria sociohistórica que, para a autora, é mais compatível com uma prática inclusiva; também são apresentados aspectos que devem ser levados em consideração na prática pedagógica de professores de alunos autistas. Nesta última parte serão destacadas algumas práticas que podem ser realizadas pelo professor para favorecer a inclusão dos referidos alunos.

3.1 HISTÓRICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL A PESSOA COM AUTISMO

Poucos são os dados disponíveis na literatura acerca do histórico da escolarização de pessoas com autismo, isto se deve em parte ao descobrimento recente desta síndrome. Pode-se inferir, no entanto, que grande parte dessas pessoas tenham sido diagnosticados a priori como deficientes mentais, passando por fases semelhantes pelas quais passou a maioria das pessoas com deficiência: abandono, exclusão e atualmente tentativas de integração e inclusão. (MIRANDA; SILVA, 2009)

Rivière (2004), ao se referir à evolução histórica da atenção educativa aos alunos com autismo e outros transtornos profundos do desenvolvimento, dividiu tal evolução em três períodos, além de apresentar as principais características dos mesmos. De acordo com o autor, no primeiro período, que vai de 1943 a 1963,

predominaram as concepções psicodinâmicas (ou psicogênicas) que consideravam os comportamentos inadequados dos pais como causa do autismo, tais concepções “[...] não facilitavam um enfoque educacional coerente do autismo”. Durante este período a preocupação maior era a de descobrir o que causava o autismo em detrimento da busca por intervenções educativas. (REVIÈRE, 2004, p. 236)

No segundo período, que vai de 1963 a 1983, a educação passou a ser concebida como o principal tratamento do autismo. Isso se deve à não comprovação científica de culpabilidade dos pais como causa da síndrome e ao surgimento de indícios de sua associação com transtornos neurobiológicos. Tais indícios coincidiram “[...] com a formulação de modelos explicativos do autismo que se baseavam na hipótese de que existe algum tipo de alteração cognitiva (mais do que afetiva) que explica as dificuldades de relação, linguagem, comunicação e flexibilidade mental”. (RIVIÈRE, 2004, p. 236) E ainda que não se tenha descoberto a causa de tal alteração cognitiva, as novas hipóteses contribuíram para mudar o tratamento dado ao transtorno.

Nesse período foram desenvolvidos procedimentos de modificação de conduta com o objetivo de ajudar as pessoas com autismo a se desenvolverem. Além disso, foram criadas escolas especializadas no atendimento de pessoas com autismo; essas instituições eram fundadas e/ou patrocinadas por pais e familiares desses indivíduos. (REVIÈRE, 2004) Vale ressaltar também sobre esse período que, no decorrer dos anos 60, os protestos de educadores, pais e pesquisadores nos Estados Unidos contribuíram para a formulação de uma lei que tornou obrigatória a educação para toda criança com deficiência. A lei de orientação de 30 de junho de 1975, na França, a favor das pessoas com deficiência, traduziu o mesmo pensamento. Esses protestos visaram também esvaziar a hipótese da origem adquirida do autismo infantil. O resultado benéfico desse movimento foi, além da educação obrigatória, permitir aos pais, antes culpados, se tornarem parte do projeto educativo dos seus filhos com autismo. (AMY, 2001)

O terceiro período da evolução histórica do atendimento educacional de pessoas com autismo é definido por Rivière (2004) como o “enfoque atual do autismo”, o autor resalta que a principal mudança no enfoque geral da síndrome está na sua consideração a partir de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento. O autor acrescenta que:

Nos procedimentos para tratar o autismo também houve mudanças importantes. Em uma caracterização muito rápida, podemos dizer que, nos últimos anos, a educação caracterizou-se por um estudo pragmático e natural, mais integrador e menos artificioso que nos anos anteriores, mais centrado na comunicação como núcleo essencial do desenvolvimento, mais respeitoso com os recursos e as capacidades das pessoas com autismo. (RIVIÈRE, 2004, p. 237)

No Brasil, o atendimento educacional das pessoas com NEE foi historicamente oferecido pela educação especial, em instituições especializadas. Essas instituições basearam-se durante muito tempo (algumas se baseiam até hoje) no modelo clínico médico da deficiência, que se centra no déficit do aluno. Nesse modelo, o trabalho escolar constitui-se na correção do déficit, e as dificuldades encontradas pelo aluno são atribuídas a ele próprio. (VASQUES, 2003) Beyer (2005, p. 91) afirma que nesse modelo: “As propostas de atendimento escolar são definidas por orientação terapêutica. A escola indicada é a escola especial, preferencialmente uma escola com recursos na área terapêutica, com conseqüente enfraquecimento da ação pedagógica”.

Blanco e Glat (2007, p. 15) acrescentam que:

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamentos, altas habilidades ou superdotação.

As autoras pontuam ainda que a Educação Especial se constituiu a partir de um modelo clínico médico, mas, que apesar das críticas feitas atualmente a esse modelo, foram os médicos os primeiros a pensar na necessidade de escolarização das pessoas com deficiência.

Para exemplificar o que foi dito pelas autoras, vale ressaltar que Baptista e Oliveira (2002) e Vasques (2003), com base em uma revisão de literatura, apontam o médico Jean Itard como o precursor da Educação Especial, e isso se deve ao trabalho realizado com Victor de Aveyron²⁰, um menino encontrado nas florestas do sul da França, pois, apesar da avaliação e do prognóstico nada encorajador de Pinel²¹, Itard elaborou o primeiro programa sistemático de Educação Especial. Destaca-se, ainda, a atuação de outros médicos que contribuíram para a educação

²⁰ Vasques (2003) pontua que este caso tem sido considerado como o primeiro atendimento oferecido a uma criança com psicose infantil.

²¹ Importante médico que se dedicou ao estudo das doenças mentais.

das pessoas com deficiência, dentre eles, Séguin, que fundou uma escola para educação integral das pessoas com deficiência, e Maria Montessori, médica e educadora italiana. (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002)

Apesar dessa ressalva, autores como Beyer (2005) e Blanco e Glat (2007) dizem que o modelo clínico-médico não privilegiava o atendimento escolar, havia uma busca pelas causas da doença, da deficiência e pelo tratamento visando corrigir os déficits, em alguns momentos não se acreditava na educabilidade das pessoas com deficiência. O atendimento educacional, quando permitido, era visto como um tratamento terapêutico. Blanco e Glat (2007, p. 19-20) afirmam ainda que na maioria das instituições especializadas que se pautavam no referido modelo,

[...] o trabalho era realizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de prontidão para a alfabetização, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada formal.

Os anos de 1970 representaram uma institucionalização da Educação Especial no Brasil, pois o sistema educacional público passa a se preocupar em garantir o acesso à escola dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que se transformou em Secretaria de Educação Especial (SEESP), a educação especial passa a ser introduzida no planejamento das políticas educacionais. O CENESP contribuiu para a implantação de subsistemas da Educação Especial nas redes públicas de ensino através de escolas e classes especiais. Além disso, foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, alguns docentes foram enviados para cursos de pós-graduação no exterior, o que contribuiu para o desenvolvimento acadêmico e científico da área. (BLANCO; GLAT, 2007)

Segundo Blanco e Glat (2007), as novas metodologias e técnicas de ensino contribuíram para a reflexão sobre a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, que até então eram

excluídos da escolarização formal. A pessoa com deficiência passou a ser vista como alguém que podia aprender, tal fato contribuiu para mudança do paradigma médico para o modelo educacional.

Contudo, apesar dos avanços, a educação especial continuou funcionando como um serviço especializado paralelo, “[...] com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria”. (BLANCO; GLAT, 2007, p. 21) As classes especiais se constituíam em espaços segregados para abrigar os alunos que não se enquadravam nas escolas comuns. “Conseqüentemente, a maioria desses ainda continuavam frequentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola”. (BLANCO; GLAT, 2007, p. 21)

A integração é um importante modelo a ser considerado na educação das pessoas com deficiência, de uma maneira geral, e das pessoas com autismo (embora a autora não disponha de dados específicos sobre a situação dos alunos com autismo neste período). Blanco e Glat (2007) consideram a integração como um paradigma educacional que tinha como objetivo oferecer aos alunos com deficiência um ambiente escolar menos segregador possível.

Este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em escolas regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. (BLANCO; GLAT, 2007, p. 22)

O modelo da integração foi alvo de diversas críticas, pois exigia uma preparação prévia do aluno com deficiência para ser inserido na escola regular, ou seja, o aluno deveria pelos seus esforços individuais acompanhar os demais colegas, o foco continuava sendo no aluno; a escola não precisava fazer alterações e os professores não precisavam adequar sua prática às necessidades dos alunos. Sob alegação de que alguns alunos não tinham capacidade de acompanhar o ensino ministrado na escola regular, a maioria deles continuava segregada em escolas e classes especiais. Assim, tais classes que deveriam ser um meio para que o aluno com deficiência alcançasse o ensino regular, acabavam tornando-se um fim em si mesmo e virando um depósito de alunos que não conseguiam acompanhar as atividades e conteúdos desenvolvidos na escola regular. (BLANCO; GLAT, 2007, p. 22)

Ferreira e Guimarães (2003, p. 111), ao tratar sobre a integração, comentam que esta: “[...] implica aceitar que indivíduos com as mais variadas deficiências aprendam através de estratégias similares, utilizando-se dos mesmos materiais pedagógicos”. Sobre isso, Blanco e Glat (2007) acrescentam que com a integração o aluno passou a ser responsabilizado pelo fracasso escolar, que era atribuído geralmente à deficiência. Outra dificuldade enfrentada no desenvolvimento desse modelo era a falta de comunicação entre o professor da sala de recursos e o professor da classe regular onde o aluno com deficiência estava integrado. A escola regular acabava delegando aos professores especializados a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com deficiência. (BLANCO; GLAT, 2007)

Apesar das críticas realizadas ao modelo de integração, não se pode negar que ele serviu de base para debates e reflexões acerca das formas mais adequadas de ensino para as pessoas com deficiência e outras condições diferenciadas de aprendizagem. Sobre a contribuição desse modelo, Mendes (2010, p. 15) informa que: “Muitas das iniciativas atualmente contempladas nos princípios da educação inclusiva surgiram nos países desenvolvidos a partir da década de 60, então sob a denominação da filosofia de integração”. As lutas e demandas das pessoas com deficiência, seus familiares e pessoas interessadas sobre o tema ou ligadas a outros movimentos minoritários, nacional e internacionalmente, contribuíram para a criação da proposta da Educação Inclusiva. Não se quer dizer com isso que os modelos anteriores desapareceram totalmente, é provável que tais modelos existam ou coexistam em alguns contextos. Contudo, no Brasil: “A educação inclusiva é atualmente a política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino [...]”. (BLANCO; GLAT, 2007, p. 23-24)

A educação inclusiva é vista por alguns autores (BEYER, 2005; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2010) como um novo paradigma. Neste sentido, Mendes (2010, p. 22) ressalta que:

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Apesar das constantes discussões travadas entre os termos integração e inclusão, e de alguns autores considerarem o termo como sinônimo, na visão da autora deste trabalho a proposta da inclusão impõe uma reestruturação da escola com vistas a atender as demandas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais diferenciando-se da ideia apresentada no processo de integração. Dessa forma, compartilha-se da opinião de Mitler (2003) de que a mudança dos termos não é apenas um modismo ou uma adoção de um termo politicamente correto. O autor afirma que “[...] há uma diferença real de valores e de prática entre eles”. Pois, segundo Blamires (1999 apud MITLER, 2003, p. 34) “A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular”.

E a “inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. (MITLER, 2003, p. 34)

Embora neste trabalho seja enfatizada a inclusão educacional de alunos com autismo, ao tomar conhecimento de alguns conceitos de Educação Inclusiva, percebe-se que ele não diz respeito somente às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais originárias de alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, ao contrário, abrange todas aquelas pessoas que por algum motivo tenham negado o seu direito de estarem incluídos em uma escola regular.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) apontam que:

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e sala de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Com este conceito já é possível perceber uma das mudanças decorrentes do novo paradigma, a compreensão de que a Educação Inclusiva deve ser uma educação de qualidade para todos. Refletir sobre ela não é apenas pensar em condições para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas é possibilitar um espaço onde seja possível e prazerosa a convivência de todas as pessoas e que elas tenham a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a escola inclusiva é aquela que promove uma educação de qualidade para todos os alunos e que possibilita o acesso e a participação efetiva de todos os seus membros. Sobre isto, Carvalho (2010, p. 98) enfatiza que:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda a diversidade de características do seu alunado.

Outro ponto importante que se desprende do conceito de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) é o deslocamento do olhar exclusivo do déficit da pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais para o contexto onde a educação ocorre. Neste sentido, Blanco e Glat (2007, p. 24) informam que:

Na proposta atual, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades.

A Educação Inclusiva desfaz a ideia da necessidade de prontidão²², preparação para a inclusão em uma escola regular e transfere para a escola a responsabilidade de viabilizar esforços que facilitem a inclusão educacional e propiciem uma educação de qualidade para todos os alunos. Assim, não basta somente permitir o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas, trata-se de possibilitar que as necessidades especiais apresentadas por essas pessoas sejam atendidas e propiciar meios para que o espaço, o conhecimento, a comunicação, dentre outros sejam acessíveis para elas. Desta maneira, concorda-se com Mendes (2010, p. 32) quando ela afirma que “[...] a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade. A inclusão é um processo que leva tempo porque envolve além do acesso, a permanência e o sucesso escolar”.

A afirmação da autora (MENDES, 2010) leva a uma reflexão sobre as mudanças que devem ocorrer para que a escola seja de fato inclusiva, porque

²² Com isso, não quero dizer que não são necessários investimentos que visem à autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Contudo, essa autonomia ou preparação não deve se tornar um requisito para a aceitação do aluno na escola.

garantir que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso à escola regular e possa permanecer nela obtendo sucesso escolar não é uma tarefa apenas do professor que recebe o aluno com deficiência, mas de toda a escola (e porque não dizer de todo sistema de ensino), que precisa de uma reestruturação. Neste sentido, Schneider (2003, p. 1) conclui que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Dessa forma, acredita-se que para garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais a escola necessitará fazer modificações em sua estrutura e que os professores precisarão realizar ajustes em sua prática, no sentido de adotar estratégias e ações que atendam as necessidades desses alunos.

Para os objetivos deste trabalho, dar-se-á ênfase às ações que estão relacionadas à prática pedagógica do professor. Entretanto, como já foi dito anteriormente, a inclusão de alunos com autismo não é uma tarefa fácil, ao contrário, é um processo que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e mais especificamente um investimento do professor que através de sua prática pode criar meios ou promover modificações para que esse aluno não só tenha acesso à escola regular, mas tenha garantido a sua permanência com sucesso neste espaço.

Sabe-se, no entanto, que o professor no decorrer de sua formação e/ou em sua prática sofre a influência de várias tendências e que algumas dessas tendências são incompatíveis com a adoção de uma prática pedagógica inclusiva. Assim, no tópico a seguir são abordadas, de forma breve, as diferentes tendências pedagógicas e as implicações dessas tendências na prática dos professores.

3.2 AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOS PROFESSORES

Definir prática pedagógica não é tarefa simples, uma vez que não existe um conceito fechado para ela. Prática, de um modo geral, pode ser a realização de uma teoria de modo concreto, ou uma coisa que se coloca em ação a partir de algo que se observa, ou seja, a execução de algo que se aprendeu teoricamente ou através de observação. Veiga (1994, p. 17) afirma que “[...] a prática pedagógica é uma atividade teórica-prática que possui um lado ideal, teórico e um lado real, material, prático”, opinião compartilhada por Schmidt, Ribas e Carvalho (2003) quando ressaltam que a prática pedagógica implica uma relação teórico-prática, pois teoria e prática encontram-se em indissolúvel unidade, só podendo ser separadas por um processo de abstração. Nesse sentido, a autora do presente trabalho acredita que mesmo de uma maneira inconsciente a prática pedagógica dos professores tem base em uma determinada concepção teórica, seja ela aprendida durante a formação, na experiência de trabalho ou no contato com outros professores. Para fins desse trabalho, prática pedagógica será compreendida como a atividade desenvolvida pelos professores visando promover a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, prática essa embasada tanto em teorias quanto em sua experiência na prática do trabalho, ou na junção das duas.

Para Veiga (1994, p. 16), “[...] a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. A compreensão da prática pedagógica como uma dimensão da prática social, sendo esta permeada pelas contradições presentes na sociedade, conduz ao entendimento de que a prática desenvolvida pelos professores é marcada pelos conflitos, contradições e exclusões que acometem a escola e a sociedade como um todo.

Sobre a relação entre a prática pedagógica e as relações ocorridas na sociedade, Libâneo (1998, p.19) acrescenta que:

A prática escolar (ou pedagógica) tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas e etc.

Com base nesse pensamento, entende-se que em uma sociedade onde são necessárias leis para assegurar a inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais e onde se convive diariamente com situações de exclusão, sejam de ordem econômica, social, cultural ou biológica, é provável a existência de práticas pedagógicas também excludentes e de teorias que justifiquem essas práticas.

É comum encontrar na literatura que desde os primórdios de sua criação no Brasil, a escola não foi pensada para acolher todas as pessoas. Desde o período colonial, a educação possuía objetivos distintos a depender do grupo em questão. Essa diferenciação de objetivos aconteceu primeiramente entre os povos nativos e os filhos da elite colonial, enquanto que para o primeiro grupo a tarefa educativa tinha o objetivo de catequização ou aculturação, para o segundo o objetivo era a instrução para um posterior prosseguimento dos estudos. (VEIGA, 1994) Ainda hoje se podem perceber objetivos distintos relacionados à educação. Em alguns momentos ela tem sido usada como uma forma de selecionar as pessoas, separar, classificar os aptos e os não aptos.

Observa-se também que sempre existiram razões para justificar o fracasso ou o sucesso, para definir quem poderia ou não frequentar o espaço escolar ou para justificar a dualidade existente no ensino. Essas razões podem estar alicerçadas nas teorias pedagógicas e na concepção que se tem de sociedade, aluno, professor, educação e aprendizagem. Nesse sentido, a depender da concepção que se tenha de aluno, o indivíduo com autismo pode ser considerado não apto a frequentar a escola regular, ou não apto para o aprendizado, sendo necessário, dessa forma, que sua educação aconteça dentro de escolas especializadas.

Diante do exposto, a autora considerou importante situar brevemente as principais tendências pedagógicas que figuraram ou ainda figuram, seja de forma tímida ou explícita, na prática pedagógica ou no discurso dos professores e outros profissionais ligados à educação. Dessa forma será feita uma breve revisão sobre as tendências Tradicional, Nova, Tecnicista, Construtivista ou Sociohistórica – o construtivismo de Piaget e a teoria sociohistórica de Vigotsky. Essa revisão tem o objetivo de evidenciar a prática pedagógica desenvolvida nessas tendências e fornecer subsídios para a análise da prática pedagógica dos professores de alunos com autismo, permitindo identificar qual a tendência predominante na prática pedagógica dos professores desses alunos que fizeram parte da pesquisa.

A tendência tradicional foi a que primeiro se estabeleceu no Brasil como modelo formal de ensino, com os jesuítas. De acordo com Maheu (2001), essa tendência ofereceu as bases para o nascimento de outras teorias pedagógicas. Na tendência tradicional, a função da escola consiste no preparo intelectual e moral dos alunos para assumir uma determinada função na sociedade. A atividade de ensinar, ou seja, a prática pedagógica é centrada no professor, que é o responsável por expor e interpretar o assunto. Na exposição o professor pode utilizar meios variados como a apresentação de objetos, cartazes, ilustrações, mas o que predomina é a exposição oral de conteúdos indistintamente para os alunos. Ao aluno compete uma atitude passiva de prestar atenção e decorar o que está sendo dito pelo professor e atingir através de esforço próprio a aprendizagem dos conteúdos ensinados. (LIBÂNEO, 1994; VEIGA, 1994) Segundo Libâneo (1994, p. 64): “O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura”.

Ao se referir à tendência tradicional, Cruz (2002, p. 46) ressalta que:

Na Escola Tradicional, o ensino está centrado no professor, que tem a função de vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar a matéria, através de aulas expositivas. O conhecimento é transmitido de forma unilateral - o aluno é receptor passivo. A exposição oral dos conteúdos enfatiza a necessidade de exercícios repetitivos para memorização. Há uma sobrecarga de informações descontextualizadas, o que torna o aprendizado pouco significativo e burocrático. O professor como detentor do conhecimento é guia exclusivo do processo educativo.

Nessa tendência, os conteúdos são trabalhados pelo professor de forma isolada são desvinculados dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade:

Os conteúdos de ensino valorizados são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas, esses conteúdos são separados da experiência e da realidade social do aluno. (LIBÂNEO, 1998, p. 23)

De acordo com Luckesi (1994), essa tendência acredita que o processo de aquisição do conhecimento é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem, cabe aos menos capazes lutar para superar suas dificuldades. A relação entre professor e aluno é hierarquizada e autoritária. Na avaliação são utilizados

instrumentos como provas e testes que têm a função de mensurar o aprendizado do aluno e fornecer uma nota que posteriormente garantirá ou não a aprovação. Diante disso, pode-se inferir que a prática pedagógica baseada nesta tendência não considerava as diferenças individuais dos alunos.

Essa prática pedagógica pode ser extremamente prejudicial para o aluno com autismo, pois ele passa a ser visto como o diferente, como aquele que não consegue aprender no mesmo ritmo e tempo dos demais colegas, como aquele que é estranho e que não se esforça. Como suas necessidades educacionais especiais não são reconhecidas e nem consideradas na sala de aula, esse aluno provavelmente não conseguirá obter o desempenho esperado para os demais colegas de classe. Como na tendência tradicional a prática pedagógica dos professores e/ou a estrutura da escola não são questionadas, o fracasso escolar poderá ser atribuído ao aluno com autismo, que passará a ser culpabilizado por não conseguir acompanhar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Desse modo, o autismo passa a ser visto como um déficit que impossibilita o aluno aprender e se desenvolver, de forma que a opção encontrada é a indicação do aluno para a escola especializada ou a invisibilidade por parte do professor, amparada no discurso de que o aluno só está na escola para se socializar. Sobre a situação dos alunos com deficiência nessa tendência, Cruz (2002, p. 46) ressalta que:

Dentro da abordagem tradicional, o indivíduo com deficiência não está preparado para uma aprendizagem normal, é necessário a utilização de métodos especiais, diferentes dos usados no ensino comum, para o desenvolvimento de processos e funções básicas para a aprendizagem.

Para os adeptos dessa tendência, esses métodos especiais só podem ser oferecidos nas instituições ou escolas especializadas. Oswald (1996 apud CRUZ, 2002) deixa explícito que na tendência tradicional o educando é submetido a padrões preestabelecidos, não sendo levadas em conta suas particularidades, e quando o aluno não corresponde a esses padrões, ele é estigmatizado. Pode-se assim inferir que por não se adequarem aos padrões preestabelecidos nesta tendência, em função das dificuldades inerentes à sua condição, a exemplo de: apresentarem formas de interação, comunicações e comportamentos diferenciados, os alunos com autismo podem ser estigmatizados. Vale destacar que apesar das

críticas apresentadas a essa tendência, tanto Libâneo (1994) como Maheu (2001) ressaltam que havia por parte dos jesuítas uma preocupação com o estudo, com o método pedagógico e com a aprendizagem dos alunos, tanto que eles tinham como objetivo a transmissão da cultura geral.

A Tendência da Escola Nova ou a Tendência Escolanovista surgiu como oposição à tendência tradicional, fundamentou-se no princípio da liberdade individual da criança e teve como base a psicologia subjetivista²³. (SCALCON, 2002) No Brasil, essa tendência teve como idealizador Anísio Teixeira, que recebeu forte influência de John Dewey, pedagogo norte-americano, que viveu entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Segundo Libâneo (1994), Dewey defendia a educação pela ação, acreditando que a escola não deveria ser a preparação para a vida, mas a própria vida. O autor acreditava ainda que “[...] a educação é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da reconstrução da experiência”. (LIBÂNEO, 1994, p. 62) Essa tendência foi intensamente vivenciada no Brasil a partir dos anos 30.

A característica que mais chama atenção na tendência escolanovista é a “[...] valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados”. (VEIGA, 1994, p. 50) Para os escolanovistas, a função principal da educação é a de promover condições que favoreçam a atividade dos alunos. O aluno é considerado como sujeito da aprendizagem e dessa forma, o professor deixa de ser um transmissor do conhecimento e passa a ser um auxiliar do desenvolvimento da criança, um facilitador da aprendizagem. “O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo de suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências”. (LIBÂNEO, 1994, p. 65) Maheu (2001, p. 96) acrescenta que, na Escola Nova,

[...] a prática pedagógica passa a ser regulada por atividades reais, ou melhor, cotidianas, e quase inteiramente conduzida pela capacidade que o aluno tenha em auto-desenvolver-se. O método de ensino se resume à pesquisa, às possibilidades de elaboração de hipóteses que normatizam o caminho que o aluno deve percorrer para descobrir. A mediação do professor é exercitada aqui mediante

²³ A Psicologia subjetivista situa o mundo das ideias na consciência do homem, destaca a natureza individual como autônoma e livre das influências do ambiente social, pois nega tacitamente a existência de qualquer coisa fora do homem, o que atribui ao processo educativo a tarefa de exaltar as predisposições naturais do educando e de suas necessidades, adaptando-as às condições ideais, paradoxalmente, por ele mesmo criadas.

orientação das atividades didáticas. O seu papel é de orientação de estudos e não de imposição de conteúdos abstrato.

Ainda de acordo com esta tendência a escola deve agrupar os alunos por áreas de interesse decorrente de sua livre escolha. (LIBÂNEO, 1994; VEIGA, 1994) Veiga (1994) acrescenta que as atividades escolares devem centrar-se em situações de experiências onde as capacidades, necessidades e interesses das crianças deveriam ser potencializados. Nesta tendência, “[...] os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas”. (LIBÂNEO, 1998, p. 25) O currículo não se baseia nas disciplinas curriculares convencionais, com os assuntos selecionados pelo adulto, mas nas atividades da vida da criança.

A crítica feita por Veiga (1994) ao movimento escolanovista é de que ele não buscava a solução dos problemas educacionais dentro da própria escola, e não considerava o contexto político, econômico e social da realidade brasileira. Scalcon (2002) também faz essa crítica quando pontua que a tendência escolanovista, baseada no subjetivismo, desvincula o educando do seu ambiente histórico – social, tornando-se assim, acrítica. Scalcon (2002) acrescenta que a Escola Nova serviu para promover e consolidar as transformações exigidas pela sociedade industrial, pois na medida em que exaltava a espontaneidade da criança, estava a preocupação em formar indivíduos capacitados para o trabalho. A tendência escolanovista foi criticada também por promover um esvaziamento do conteúdo, no entanto, Maheu (2001) ressalta que havia por parte de Dewey e Anísio Teixeira a preocupação com os conteúdos, mas acreditavam que o educando deveria se apropriar significativamente desses conteúdos. A autora informa ainda que essa tendência vigorou por pouco tempo, nos anos 50 e 60, devido à ditadura e ao governo militar em 1964, o que impediu a continuidade das mudanças que estavam sendo realizadas nas escolas públicas.

Em relação ao aluno com autismo, também deve ser analisada a validade dessa tendência. Como alguns demonstram resistência ao aprendizado e um apego a certos objetos e rotinas, é necessário criar meios para incentivar sua participação nas atividades, caso contrário, o aluno pode ficar alheio ao que está acontecendo na sala de aula.

A Tendência Tecnícista tem seu aporte psicológico na psicologia behaviorista, de inspiração objetivista, “[...] que atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características, [esse ambiente] não se trata de um ambiente histórico, social e cultural”. (SCALCON, 2002, p. 37) Desenvolveu-se no Brasil, na década de 50, e ganhou maior relevância nos anos 60, após a instauração do governo militar em 1964. Por estar adequada com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar vigente na época, essa tendência foi imposta às escolas pelos organismos oficiais. (LIBÂNEO, 1994; MAHEU, 2001)

Veiga (1994) acrescenta que o pressuposto que embasa a tendência tecnicista está na neutralidade científica, inspirada nos mesmos princípios que regem o trabalho fabril, a saber: produtividade, racionalidade e eficiência. Instala-se na escola a divisão social do trabalho. A escola na tendência tecnicista subordina a educação à sociedade e tem como função preparar a mão de obra para a indústria. (LIBÂNEO, 1994; SCALCON, 2002) Scalcon (2002, p. 36-37) acrescenta que nessa tendência “[...] a escola tem o papel de aperfeiçoar a ordem social vigente o que se realiza por meio da organização do processo de aquisição de habilidades e de técnicas específicas capazes de modelar o comportamento humano”.

Em outras palavras, a escola passa a moldar o indivíduo, ou modelar seu comportamento, para que posteriormente ele possa ser um cidadão produtivo. O papel da escola passa a ser o de satisfazer a necessidade da sociedade industrial, fornecendo recursos humanos capacitados para a indústria. Os conteúdos de ensino presentes nesta tendência “São as informações, princípios e leis científicos estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica. É matéria de ensino somente o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável”. (LIBÂNEO, 1998, p. 29) Esses conteúdos são resultantes da ciência objetiva, a subjetividade não é considerada.

Na tendência tecnicista o professor passa a ser um técnico a quem cabe administrar e executar o planejamento. Ao aluno compete receber, aprender e fixar as informações e os conteúdos transmitidos, o aluno não participa da construção da proposta pedagógica. Nessa tendência não são privilegiadas as interações sociais, a relação professor-aluno é técnica, objetivando apenas a transmissão e recepção dos conhecimentos. Maheu (2001, p. 101), ao comparar a tendência tecnicista com a escolanovista, pontua que:

Na tecnopedagogia²⁴ diminui-se a importância das relações interpessoais (importante ganho da anterior Escola Nova), e mantém-se o individualismo, agora sobre outras bases: o recurso tecnológico coloca-se na linha de frente, com o qual o aluno irá se relacionar, supondo, portanto, uma outra forma de relação entre aluno e conhecimento. Se antes, na Escola Nova, era o aluno quem escolhia o meio mais adequado para aprender e/ou descobrir, com a padronização dos meios de ensino, essa escolha passa a ser-lhe estranha.

Pode-se perceber que no tecnicismo a organização racional dos meios ganha papel principal, deixando o aluno alijado do processo de escolha, cabendo-lhe apenas o dever de ser um sujeito passivo diante dos conteúdos transmitidos na escola. O professor também assume uma posição secundária nessa tendência, já que sua função é executar os objetivos, estratégias de ensino e avaliação de um processo que foi concebido pelos burocratas pertencentes aos órgãos legisladores do Estado. Maheu (2001, p. 102) informa que o que se desprende da tendência tecnicista “[...] é uma prática pedagógica que corrói a função do professor como sujeito mediador entre sociedade e alunos que se formam e entre estes sujeitos-alunos e conhecimento crítico”. Vale ressaltar que os manuais didáticos, elaborados com instruções precisas sobre execução e avaliação das atividades, ganham grande relevância nesse contexto.

Libâneo (1994), Veiga (1994), Maheu (2001) e Scalcon (2002) apresentam críticas a essa tendência, esses autores mencionam o fato do tecnicismo não considerar o contexto social, político e cultural dos alunos e do ensino ministrado, além de não levar em conta os principais atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – o professor e o aluno. Scalcon (2002) ressaltava ainda que a educação nessa tendência visa à manutenção da ordem política, social e econômica, e oculta a desigualdade existente na sociedade.

Pode-se inferir que nesta tendência o aluno com autismo também não é considerado em suas necessidades. Como o papel principal da educação passa a ser o de manter a ordem social, fornecendo sujeitos produtivos, este aluno pode ser encarado como alguém que não será útil para a sociedade e/ou seu comportamento pode ser encarado como nocivo à manutenção da ordem. Diante disso, a melhor solução pode ser mantê-los em instituições especializadas que tenham como objetivo corrigir os comportamentos inadequados.

²⁴ Nome também utilizado para se referir à Tendência Tecnicista.

Vale salientar que a psicologia behaviorista, de inspiração objetivista, que serviu de base para a tendência tecnicista, é a mesma que serve de base para alguns métodos comportamentais utilizados em escolas, clínicas ou instituições especializadas no atendimento da pessoa com autismo. Como exemplos desses programas podem ser citados o TEACCH e o ABA, que através da modificação, estruturação do ambiente e oferecimento de estímulos visam a modificação do comportamento da pessoa com autismo.

O TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação) teve sua origem na década de 60, nos Estados Unidos, Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, por Dr. Eric Schopler e colaboradores, através de um projeto experimental de pesquisa. Esse projeto visava, com ajuda dos pais, educar as crianças que possuíam autismo. Devido à eficácia do trabalho realizado, o projeto foi oficializado em 1972. (AMY, 2001; LEON; LEWIS, 1995; ORRÚ, 2009) O TEACCH tem como objetivo “[...] indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados”. (ORRÚ, 2009, p. 61) O ambiente é estruturado pelo professor ou profissional que trabalha com indivíduos com autismo, visando a adaptação do ambiente para que a pessoa com autismo possa compreendê-lo e entender o que é esperado dela e o desaparecimento ou a redução de comportamentos indesejados através de reforços positivos. (ORRÚ, 2009)

Referindo-se ao TEACCH, Amy (2001) faz uma análise sobre os pontos positivos e negativos de tal programa. Como pontos positivos, a autora destaca que as qualidades educativas do método residem em sua compreensão das técnicas operacionais: “[...] trabalho individual, grande rigor de enquadramento, os objetivos a curto prazo, observação e avaliação contínuas, material bastante adaptado, frequentemente decomponível e podendo tornar-se um modo de comunicação”. (AMY, 2001, p. 53) A autora ressalta ainda que o objetivo do programa é levar a criança a comportamentos cada vez mais adequados, permitindo-a compreender o ambiente e agir sobre ele. Acrescenta que as estratégias educativas utilizadas no programa insistem na percepção, na imitação e na motricidade, recursos imprescindíveis à comunicação, bem como nos comportamentos, na autonomia e na sociabilidade. (AMY, 2001) Como aspectos negativos, a autora menciona o aspecto condicionante das estratégias utilizadas para a consecução dos objetivos.

O ABA – *Applied Behavioral Analysis* (Análise Aplicada ao Comportamento) foi primeiramente aplicado pelo psicólogo Ivar Lovaas, é um método que visa observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, objetivando uma modificação de comportamentos específicos. O ABA tem ainda como objetivo ensinar à pessoa com autismo habilidades não adquiridas por meio de passos cuidadosamente registrados. Cada habilidade desejada é apresentada em associação a uma instrução, sendo concedido apoio quando necessário; esse apoio deve ser retirado aos poucos, possibilitando a autonomia. No ABA cada resposta adequada implica na ocorrência de algo agradável para a pessoa com autismo, tentando-se inibir ao máximo por meio do reforço e da repetição, a manifestação do comportamento indesejado. (CUNHA, 2009)

Tais programas têm uma função parecida com a da tendência tecnicista que é a de modelar o comportamento através da organização e estruturação do meio. A abordagem comportamental, que é utilizada nos métodos citados, tem uma concepção mecânica do homem e do mundo, compreendendo a aprendizagem e o desenvolvimento como semelhantes, sendo a aprendizagem e o desenvolvimento vistos como resultantes do condicionamento do meio. (CUNHA, 2009) Nessa abordagem, a educação é vista como treinamento de alunos passivos, com comportamentos inapropriados, para aquisição de comportamentos aceitáveis para convivência em sociedade.

Soma-se a isso, a dificuldade de generalizar o uso dos métodos para as escolas regulares, devido à falta de profissionais capacitados em utilizar esses métodos, ao pouco conhecimento dos professores das escolas regulares sobre esses métodos e à dificuldade de utilizá-lo nas salas de aulas regulares que possuem um grupo heterogêneo de alunos. Dessa forma, esses métodos, na maioria das vezes, são utilizados apenas nas instituições especializadas ou nos consultórios de profissionais especializados nos referidos métodos. Cabe ressaltar que, apesar dessas críticas, alguns princípios do TEACCH e ABA, como: a antecipação, o incentivo à comunicação e à autonomia, dentre outros, e alguns recursos podem ser utilizados na prática pedagógica das escolas regulares, contudo essa utilização deve ser feita com base em uma reflexão cuidadosa e não de forma acrítica como um simples condicionamento.

A Tendência ou Perspectiva Interacionista, baseada no construtivismo de Piaget e na teoria sociohistórica de Vigotsky, surge como uma tentativa de superar a dicotomia entre sujeito e objeto. Essa tendência concebe o ser humano como um ser ativo que constrói conhecimento na relação com o ambiente. Embora essas teorias apresentem semelhanças, podem-se perceber também algumas diferenças, desse modo, as contribuições desses teóricos serão apresentadas separadamente.

Piaget, biólogo, filósofo e psicólogo suíço, é reconhecido por inaugurar uma nova forma de perceber a relação do homem com o conhecimento. A epistemologia de Piaget rompeu a dicotomia sujeito e objeto, presente na psicologia através das correntes objetivista e subjetivista. Piaget se preocupou com a forma como a criança construía conhecimento e postulou que o conhecimento é resultante da interação sujeito e objeto. A ação é outro elemento que exerce um papel fundamental na epistemologia piagetiana, pois: “O sujeito e o objeto não são definidos a priori, mas ao contrário, ganham gradual especificidade e definição quando mediados pela ação humana”. (SCALCON, 2002, p. 39)

Outro aspecto importante na teoria de Piaget é a preocupação com a descoberta das diversas formas de conhecimento, das mais simples às mais complexas. Ele postula que o desenvolvimento cognitivo é resultado de estruturas biológicas, sensoriais e neurológicas; tem início no nascimento e termina na idade adulta. Tal processo consiste numa passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para outro de maior equilíbrio. (PIAGET, 1998) Assim, Piaget estabeleceu estágios universais de desenvolvimento que demonstram a existência das diferentes formas de interação entre o sujeito e o conhecimento, ou seja, a existência de sucessivos e crescentes processos de adaptação, a saber: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal²⁵. Esses estágios justificam a afirmativa de que a psicologia genética se preocupa com a origem do conhecimento. Segundo Piaget (1998), cada um desses estágios caracteriza-se pelo surgimento de estruturas originais que os distinguem dos estágios anteriores.

²⁵ 1º O Estágio sensório-motor, vai de 0 a aproximadamente 2 anos de idade, é anterior ao desenvolvimento da linguagem e corresponde ao estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, da organização das primeiras percepções e primeiros hábitos motores e da inteligência senso-motora ou prática. 2º Estágio pré-operatório, dos 2 aos 7 anos de idade, é o estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações individuais de submissão ao adulto. 3º O Estágio operatório concreto (ou das operações intelectuais concretas), vai dos 7 aos 12 anos, é o estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. 4º Estágio operatório formal (ou das operações intelectuais abstratas), a partir dos 12 anos, é o estágio da formação da personalidade, da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos e das operações intelectuais abstratas. (MARQUES, 2001; PIAGET, 1998; SCALCON, 2002)

Embora reconhecendo que Piaget não desenvolveu uma teoria pedagógica, são inegáveis as contribuições de sua teoria para a educação, mais especificamente, para prática pedagógica dos professores. As principais delas são a nova forma de conceber o sujeito, possibilitado o professor ver o aluno como um sujeito ativo e não como um ser passivo e a nova forma de conceber a aprendizagem, não mais como resultado de memorização dos assuntos transmitidos pelo professor, mas como uma construção ativa. Diante dessas contribuições, o papel da educação e do educador, de acordo com Marques (2001), é o de provocar os alunos por meio de situações problematizadoras, que os permitam descobrir as respostas por meio dos seus esforços.

Apesar dessas contribuições, o construtivismo de Piaget recebeu críticas, e a principal delas diz respeito ao fato de Piaget não deixar claro em sua teoria a contribuição do meio nos processos de desenvolvimento humano. Scalcon (2002) ressalta que, ao demonstrar a predominância da dimensão biológica em detrimento da sociocultural, este autor ignora a realidade política, histórica e econômica, na qual o indivíduo interage. Outro ponto também questionado na teoria de Piaget diz respeito à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. De acordo com Vigotsky (1998), os princípios teóricos desenvolvidos por Piaget partem do pressuposto de que o aprendizado é um processo externo que se utiliza dos avanços do desenvolvimento, em outras palavras: “O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele”. (VIGOTSKY, 1998, p. 105) Dessa forma, a teoria piagetiana nega o papel que o aprendizado pode ter no desenvolvimento das pessoas e acredita ser desvantajosa a intervenção educacional que visa uma aceleração do processo de desenvolvimento.

Em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, em especial a pessoa com autismo, uma interpretação equivocada da relação entre aprendizado e desenvolvimento na teoria de Piaget pode justificar a falta de investimento na aprendizagem dessas pessoas ou uma espera no desenvolvimento para planejar uma intervenção pedagógica adequada, o que para a autora deste trabalho seria prejudicial para essas pessoas. O mais apropriado seria investir na aprendizagem com vistas a favorecer o desenvolvimento desses indivíduos. Ao falar sobre as crianças mentalmente retardadas, termo utilizado por Vigotsky na década de 30, para se referir às crianças com deficiência mental, Vigotsky (1998) critica a

utilização dos testes de diagnóstico do desenvolvimento mental; esses testes eram/são utilizados para determinar o nível de desenvolvimento mental das crianças no qual o processo educacional deveria se basear e cujos limites não poderiam ser ultrapassados.

Vigotsky (1998) criticava esse procedimento na medida em que orientava o aprendizado em direção aos estágios de desenvolvimento já completados. Para ele, deveria ocorrer o contrário, o aprendizado deve favorecer ou promover o desenvolvimento. Pode-se perceber com isso o motivo da crítica de Vigotsky ao pressuposto de Piaget de que o aprendizado deve aguardar o desenvolvimento. De acordo com Vigotsky, se as crianças com deficiência mental, a autora acredita que isso pode ser generalizado para outras necessidades educacionais especiais, forem

[...] deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1998, p. 116)

Relacionando ao professor, é possível supor que dentro da abordagem piagetiana a prática pedagógica pode ser vista como uma ação que deve, a partir do desenvolvimento da criança, traçar objetivos para a aprendizagem, quando o ideal seria criar meios para uma aprendizagem significativa que favoreça o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Teoria sociohistórica surgiu a partir dos estudos de Vigotsky, um pesquisador soviético com formação em Direito, que frequentou cursos de história e filosofia e aprofundou seus estudos em psicologia, literatura e filosofia e foi professor de literatura e psicologia. A abordagem vigotskiana acredita que o processo de construção do conhecimento ocorre na interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. Sobre esta relação, Scalcon (2002, p. 52) ressalta que na perspectiva sociohistórica “[...] o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas”. Essa abordagem questiona a concepção de que o desenvolvimento da pessoa é determinado apenas pelos fatores biológicos na medida em que aponta a importância do meio e da interação social para o desenvolvimento humano.

A teoria sociohistórica oferece contribuições para a prática pedagógica, concedendo ao professor um papel importante no desenvolvimento do aluno; o professor é o responsável por realizar a mediação nas interações entre o aluno e o conhecimento. Compartilha-se aqui da definição de mediação trazida por Pimentel (2007, p. 64) que “Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos”. Oliveira (1993) e Evans (1994), ao tratar da teoria sociohistórica, ressaltam a importância da mediação realizada pelo professor, que pode através de sua prática, promover intervenções planejadas e sistemáticas, que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos. Nessa teoria, o ensino é entendido como uma intervenção carregada de intencionalidade, incidindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do indivíduo, cujo objetivo é a construção do conhecimento feita de forma ativa pelo próprio indivíduo. (ORRÚ, 2009)

Além do que foi citado acima, pode-se destacar como contribuição dessa teoria, o papel do meio sociocultural; sendo assim, a culpa pelo fracasso escolar deixa de ser atribuída somente ao aluno como acontece na perspectiva tradicional e passa a ser analisada também sobre a ótica do meio, que pode favorecer ou inibir o desenvolvimento dos alunos. Outro ponto importante na teoria de Vigotsky é que ela trata da educação das pessoas com deficiência, como colocam Van der Veer e Valsiner (1996, p. 75), Vigotsky “[...] defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade”. Tais postulações demonstram a importância da inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais e de práticas que favoreçam essa inclusão, uma vez que a escola se constitui em um local privilegiado para a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Dessa forma, pode-se entender que o meio social pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Ao ressaltar a importância do meio, Vigotsky acaba por fornecer um novo olhar para a educação de pessoas com autismo e com outras necessidades educacionais especiais, sendo assim, a responsabilidade de se adaptar ao meio deixa de ser exclusivamente dessas pessoas e passa a ser dividida com o meio, no caso específico deste trabalho com a escola, que precisa criar meios para facilitar o desenvolvimento das pessoas com autismo. Marques (2001) destaca ainda que na teoria desenvolvida por Vigotsky a

criança com deficiência não deve ser vista como possuindo um desenvolvimento inferior ao de seus pares sem deficiência, ao contrário, como uma pessoa com desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Diante do que foi apresentado sobre a teoria sociohistórica, acredita-se que a prática pedagógica baseada nessa teoria é a mais adequada para a inclusão dos alunos com autismo. Tal crença se baseia principalmente em duas razões: a primeira por ser esta uma teoria que justifica a inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais e dos ajustes que devem ser feitos pela escola para atender esses alunos, na medida em que aponta a importância do meio social para o desenvolvimento dos indivíduos, e, segundo, porque atribui ao adulto ou companheiro mais capaz, que no caso da escola pode ser o professor ou um colega de classe que esteja mais adiantado, o papel de intervir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, conceito que será explicado no próximo tópico, bem como justifica a ideia de que o professor deve flexibilizar sua prática para oferecer respostas às necessidades específicas dos alunos com autismo. A autora acredita que a prática pedagógica pautada nesta teoria é um meio de favorecer a inclusão educacional dos referidos alunos.

3.3 O PAPEL DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

A educação inclusiva exige a adoção de práticas pedagógicas diferentes das adotadas tradicionalmente, não se concebendo a utilização de práticas que se pautem pela homogeneidade e que considerem uma única forma de aprender. Pois, a inclusão educacional chama a atenção para a diversidade, questiona os modelos predeterminados, a ideia de aluno ideal e considera privilegiada a interação entre os alunos. Nesse sentido, Rodrigues (2002 apud RODRIGUES, 2003, p. 99) ressalta que:

A educação inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. [...] Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de um aluno padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.

Como já foi dito, neste estudo será tomada como base a abordagem sociohistórica de Vigotsky, uma vez que essa abordagem privilegia a interação com o outro e considera que é na interação que a criança aprende e se desenvolve. Vigotsky, ao estudar a influência da aprendizagem no processo de desenvolvimento, desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é bastante válido para o estudo pretendido, porque aponta a importância da intervenção de outras pessoas que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Gonzalez (1995 apud DÍAZ-RODRIGUEZ, 2011, p. 8):

Vigotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal como segue: [...] é a diferença entre o nível de desenvolvimento real atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de problemas com a guia ou colaboração de adultos ou companheiros mais capazes.

Tal conceito reforça a importância da mediação do professor através da ajuda diferenciada, de acordo com a necessidade do aluno, bem como destaca os benefícios da educação inclusiva para alunos com autismo, pois as interações vivenciadas na escola, sejam com os colegas ou com os professores, se adequadamente organizadas podem propiciar a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Oliveira (1993), com base nas ideias de Vigotsky, dá ênfase ao papel do professor. Para essa autora, o professor tem um importante papel nas situações de aprendizagem ocorridas na escola; ele “[...] tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”. (OLIVEIRA, 1993, p. 62) Na inclusão de alunos com autismo observa-se que as intervenções e interferências precisam ser feitas de maneira programada. E, para que a inclusão desses alunos tenha êxito, o professor deverá estar atento às particularidades e características apresentadas por eles e precisará adotar uma prática pedagógica flexível que responda as demandas identificadas.

O professor precisa ter consciência de que o aprendizado do aluno com autismo nem sempre acontece da mesma maneira dos demais alunos, ou seja, nem sempre as brincadeiras e a imitação se tornam em aprendizado para esses alunos, sendo ainda mais importante a mediação do professor. Essa informação é

importante porque possibilita que o professor perceba que todas as atividades realizadas na escola passam a ter valor pedagógico e precisam ser trabalhadas com o aluno. Dessa forma, o brincar e os brinquedos, a hora do lanche, a ida ao banheiro, a interação com os colegas, dentre outras ações, precisam ser exploradas e o professor precisará ensinar a funcionalidade de cada atividade ou objeto.

Na inclusão de alunos com autismo, o professor servirá como referência durante o percurso escolar, inicialmente será necessário estabelecer um vínculo significativo com o aluno. Polônia e Senna (2005) informam que, dependendo da atitude do professor e de seu comportamento nas interações com os alunos, ele tanto poderá favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos seus alunos, como criar barreiras para este desenvolvimento. A interação e o estabelecimento de vínculo com o aluno com autismo pode não ser uma tarefa fácil e rápida. Por vezes, esta tarefa pode demandar tempo e exigir um esforço muito grande por parte do professor, por conta das características apresentadas por esses alunos e requererá que ele lance mão de todas as estratégias que possam favorecer a sua interação com o aluno nessa condição. Nesse sentido, a família do aluno é uma importante aliada neste processo de aproximação, porque dispõe de várias informações sobre o aluno que podem orientar o trabalho do professor.

Como uma das dificuldades apresentadas pela pessoa com autismo diz respeito à interação social, o professor deve ter como um de seus principais objetivos levar esse aluno a estabelecer relações tanto com ele como com os demais alunos. Assim, em sua prática pedagógica, o professor deve privilegiar situações e atividades que facilitem a consecução desse objetivo. Pode ser que a princípio o professor precise trabalhar individualmente com o aluno, mas gradualmente deve procurar incluir o aluno nas atividades em grupo. Cunha (2009) destaca que um dos objetivos prioritários do professor de alunos com autismo deve ser justamente possibilitar uma convivência social saudável, mesmo que seja imprescindível a realização de atividades individuais, isso não deve privar o aluno com autismo da convivência com os demais colegas de classe. O professor também precisará ser sensível e estar atento às demonstrações do aluno, pois as pessoas com autismo interagem de forma diferente e, às vezes, essa interação é tão sutil que só pode ser percebida por um olhar atento, conforme ressalta Bosa (2002).

No seu planejamento diário, o professor deve levar em consideração o aluno com autismo e ir procurando meios para incentivar a sua participação. As atividades

escolares devem ser planejadas levando em conta as características desses alunos, e este deve contar com meios adequados para realização dessas atividades. Na maioria das vezes, para que os alunos com autismo participem das atividades escolares e aprendam conteúdos e conceitos disponibilizados no cotidiano escolar, o professor precisará realizar mudanças na sua prática pedagógica. Dentre estas mudanças, Fernandes e outros (2007, p. 162) ressaltam que:

Uma das primeiras preocupações do professor para trabalhar com esse aluno, portanto, é identificar a forma mais adequada de comunicação com ele. Pois a compreensão do que a criança quer dizer ao se expressar com gestos, movimentos corporais, é fundamental para possibilitar uma participação capaz de minimizar o déficit social, bem como contribuir para a aprendizagem. É preciso, sem dúvida, muita reflexão, flexibilidade e, sobretudo, criatividade por parte do educador para delinear estratégias de recontextualização do espaço que propiciem a participação e aprendizagem desses alunos.

Dessa forma, pode ser necessário que o professor da escola regular, junto com o profissional especializado que acompanha o aluno, busque meios de favorecer uma comunicação o mais satisfatória possível com o seu aluno com autismo. Fernandes e outros (2007, p. 162-163) informam ainda que: “Um dos principais mediadores da comunicação, o contato olho a olho, não faz sentido para a maioria de sujeitos com condutas típicas (pelo menos inicialmente)” e sugerem como alternativa que o professor, de forma criativa, utilize músicas, roda de conversas e brincadeiras para estimular esse contato, olhando-os e solicitando que os alunos com autismo façam o mesmo. Outra dificuldade demonstrada por esses alunos e que também interfere na comunicação diz respeito à dificuldade de perceber nas expressões faciais e corporais das pessoas suas expressões e emoções; diante disso, as autoras sugerem um trabalho lúdico utilizando fotos e desenhos que expressem sentimentos diversos.

Para os alunos que possuem bloqueio severo na comunicação, ou seja, alunos que não se comunicam oralmente, Fernandes e outros (2007) recomendam o uso de sistemas de comunicação alternativa. Segundo estas autoras, a comunicação alternativa “[...] faz uso de símbolos que têm como base as questões concretas do cotidiano da pessoa que os utilizará. Com esses são formadas “pranchas de comunicação”, que serão gradativamente incorporadas ao repertório do aluno”. (FERNANDES et. al., 2007, p. 162) Dessa forma o professor pode colar fotos dos familiares dos alunos em uma prancha e o aluno pode recorrer a essa

prancha sempre que tiver necessidade de falar de um dos seus familiares. Nessas pranchas podem ser utilizadas figuras que representem os objetos de uso escolar, para que o aluno possa solicitar esses objetos; além dos desenhos ou gravuras podem ser utilizadas, caso seja possível, miniaturas desses objetos. É importante destacar que essas pranchas devem ser confeccionadas com o auxílio da família, professores e dos profissionais especializados que acompanham os alunos com autismo, para que possam refletir a necessidade e realidade desses alunos. Wing (1992, p. 87) também considera importante intervir na comunicação e ressalta que:

É importante encorajar o desenvolvimento da compreensão e o uso da linguagem, mas os professores devem conhecer métodos alternativos de comunicação, que podem ser benéficos para algumas crianças com fala muito precária ou sem fala, como linguagem de gestos e, em nível mais simples, comunicação por figuras.

A forma de comunicação do professor também precisa ser observada, ele precisa estar atento com a sua própria forma de falar e se expressar, tendo o cuidado para não utilizar frases longas, complexas e termos figurados e, caso seja necessário utilizar esses termos, deve procurar meios de explicar o significado de forma clara para que o aluno com autismo compreenda o que foi dito.

É necessário ainda que o professor proporcione um ambiente acolhedor e bem estruturado, pois o aluno precisa sentir-se seguro. Como grande parte dos alunos com autismo possui dificuldades em aceitar mudanças de objetos, rotinas, dentre outras, é imprescindível que o professor, pelo menos inicialmente, organize uma rotina previsível que antecipe para o aluno o que acontecerá durante o tempo em que passará na escola. A rotina pode ser apresentada ao aluno através da utilização de objetos que representem a atividade que será realizada posteriormente ou através do uso de miniaturas, imagens e fotos.

O professor precisa ainda desenvolver estratégias que estimulem o interesse desse aluno para as atividades escolares e para que os comportamentos agressivos, estereotipados, passem a ser secundários. Um meio de facilitar esse processo é a utilização de sinais claros e simples nas diferentes atividades que serão realizadas. (FERNANDES et. al., 2007) As referidas autoras acrescentam ainda que as tarefas acadêmicas, por exemplo, poderão ser apresentadas em folhas com maior espaçamento, letras maiores e com maior contraste e que os exercícios matemáticos são mais compreendidos quando acompanhados de uma experiência

sensório-motora, vinculada a um contexto pessoal e social. (FERNANDES et. al., 2007) Wing (1992, p. 87) esclarece ainda que:

A maioria das crianças autistas responde melhor quando o material é apresentado na forma visual do que na auditiva. Professores experientes descobrem como apresentar conceitos na forma visual. Estas técnicas podem ser usadas, por exemplo, em trabalhos com números, para ilustrar histórias e transmitir idéia de tempo.

Para favorecer a participação dos alunos com autismo nas aulas é necessário que as atividades propostas em sala de aula levem em consideração o interesse do mesmo e a compreensão da atividade. O professor deve direcionar as fixações apresentadas pelos alunos para atividades significativas e usá-las como meios para despertar o seu interesse para as atividades escolares. Por exemplo, se o aluno com autismo gosta de música e fica cantando durante todo o tempo, o professor pode trabalhar algum conteúdo curricular utilizando músicas, ou se o interesse for por dinossauros, o professor pode aproveitar o tema para trabalhar com conteúdos de ciências e de outras disciplinas. A este respeito, Wing (1992, p. 87) pontua que:

Outra técnica é usar um interesse específico da criança como ponto de partida para a aprendizagem. A atração de uma criança por moedas foi usada para encorajá-la a estudar sobre os países de origem das moedas. Um dos exemplos mais marcantes dessa técnica foi relatado por Temple Graden.

O professor não deve esperar que o aluno participe espontaneamente da aula, mas sempre que possível criar formas de facilitar a sua participação; essa estratégia pode ser um meio de favorecer a participação do aluno.

Apesar de não ser uma característica mencionada em diagnóstico, uma dificuldade que pode ser enfrentada pelo professor no trabalho com os alunos com autismo diz respeito aos comportamentos auto e heteroagressivos que podem ser apresentados por eles. Na maioria das vezes o professor não está preparado para lidar com estes comportamentos e utilizam estratégias que acabam por reforçar o comportamento indesejado. Fernandes e outros (2007) informam que o professor precisa ter acesso ao maior número de informações sobre o aluno, com vistas a identificar quais as situações que propiciam esses comportamentos.

Uma estratégia que pode ser utilizada pelo professor diante dos comportamentos inapropriados é desviar a atenção do aluno para uma atividade ou

comportamento mais significativo. Outra questão que deve ser observada, visto que pode gerar comportamentos inadequados, diz respeito ao tempo de tolerância do aluno com autismo, pois, inicialmente para ele pode ser extremamente difícil permanecer durante muito tempo fazendo alguma atividade ou em contato com os colegas, assim é necessário que o professor permita que o aluno se ausente da sala em alguns momentos ou estabelecer um tempo diferenciado para que desenvolva suas atividades. Contudo, devem-se criar meios para ir aumentando progressivamente o tempo de permanência do aluno na sala.

Camargo (2007, p. 52) acrescenta a este respeito que

[...] faz-se necessário respeitar os momentos de pausa que a criança assinala para se restabelecer da sobrecarga de estímulos e da demanda social que naturalmente é maior no ambiente de sala de aula, devido à área reduzida, à proximidade entre as crianças e à natureza das atividades.

Wing (1992, p. 86) compartilha dessa opinião quando diz que:

Muitas crianças autistas sentem necessidade de, de tempos em tempos, retirarem-se das atividades de grupo. Parece que algumas usa esta estratégia para lidar com aumento de tensão. O ideal será dispor de lugares tranquilos para onde a criança possa ir quando sente necessidade de ficar sozinha.

É de fundamental importância que o professor tenha conhecimento acerca das especificidades dos seus alunos com autismo para que desenvolvam ações pedagógicas que respeitem a singularidade desses alunos e garantam a sua inclusão educacional.

Lago (2007) aponta que um dos aspectos que devem ser levados em consideração pelo professor diz respeito à dificuldade que as crianças com autismo têm de entender uma metáfora, interpretar um texto ou participar de uma brincadeira de faz de conta. Para a autora, essas condutas muitas vezes dificultam o entendimento e realização das atividades escolares e prejudicam o relacionamento do aluno com autismo com os demais colegas, podendo se tornar um obstáculo para a inclusão; por esse motivo o professor deve ficar atento e procurar na sua prática pedagógica meios de contornar essas dificuldades, seja explicando de forma mais simples o sentido do texto ou da metáfora ou representar por meio de desenhos o que se deseja transmitir com a brincadeira ou com o texto.

Camargo (2007) verificou em sua pesquisa onde comparou o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo e uma criança com desenvolvimento típico, que as atividades que requeriam altos níveis de simbolização, como desenhos e contos infantis desencadeavam comportamentos atípicos (agressivos) na criança com autismo. Diante disso, a autora sugere que em alguns momentos sejam oferecidas atividades alternativas, como jogos de encaixe e manipulação de livros para esse aluno.

Alguns alunos com autismo podem necessitar de um monitor, uma pessoa que o auxilie na sala de aula. De acordo com Berehoff, Seyfarth e Freire (1995 apud GIARDINETTO, 2009), a presença do auxiliar em sala de aula é importante, pois auxilia o professor e possibilita ao aluno que receba um atendimento individualizado e que participe de forma mais efetiva das atividades propostas. No entanto, este não deve exercer o papel de professor do aluno, a função dessa pessoa deve ficar clara, para que ela não passe a realizar as atividades pelo aluno e nem afastar e interferir na relação dos alunos com os colegas e os professores.

A avaliação do aluno com autismo também é um ponto importante a ser tratado, porque este precisa ser avaliado tomando como base seus próprios avanços e nunca em comparação com os alunos com desenvolvimento típico. Assim, cada avanço deve ser registrado e comemorado, até porque na educação do aluno com autismo, e por que não dizer a de todos os alunos, não devem ser levadas em conta somente as habilidades acadêmicas, mas também as habilidades sociais e afetivas adquiridas no decorrer de cada unidade. Dessa forma, devem ser utilizados diferentes instrumentos avaliativos, tais como observações e registros, portfólios²⁶ com as atividades desenvolvidas pelo aluno, dentre outras.

Ressalta-se ainda que no trabalho com o aluno com autismo, o professor deverá contar com o apoio de toda a equipe escolar, com a participação da família do aluno e com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois somente com o trabalho de parceria a inclusão poderá obter êxito. É necessário que o aluno com autismo participe de AEE e que haja uma boa relação entre o professor da classe regular e o professor especializado, pois os dois profissionais devem, em

²⁶ É um instrumento de identificação da qualidade do ensino-aprendizagem mediante a avaliação do desempenho do aluno e do professor, que compreende a compilação dos trabalhos realizados pelos alunos, durante um curso, série ou disciplina. Informação disponível em: <http://www.uepg.br/uepg_departamentos/demet/disciplinas/Roteiro%20portf%C3%B3lio.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

conjunto, compartilhar conhecimentos e estratégias para facilitar a inclusão educacional do aluno. O AEE não deve se dirigir apenas ao aluno, mas também ao professor que precisará ser orientado com vistas a desenvolver uma prática que atenda as necessidades do aluno com autismo. É importante ressaltar que “Não existe uma intervenção única ou tratamento que funcione para todo autista” (MACIEL; GARCIA FILHO, 2009, p. 228), sendo necessária criatividade por parte do professor e como já foi dito uma atuação articulada com a família e com os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado.

Feitas essas considerações, é importante destacar que a adoção de práticas pedagógicas inclusivas exige uma formação para a diversidade, formação essa que não vem sendo disponibilizada a contento nas instituições que têm como função formar educadores. A maioria das pesquisas e textos (GIARDINETTO, 2009; LAGO, 2007; MENDES, 2010, dentre outros) sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais tem apontado a falta de formação dos professores como um dos empecilhos para a efetivação de práticas inclusivas. Diante disso, percebe-se a necessidade de investimentos na formação de professores para uma atuação adequada com alunos com autismo. Para os alunos que já estão nas escolas regulares percebe-se a necessidade de uma formação em serviço, sendo que a falta de formação não pode ser desculpa para o não atendimento desses alunos, cabendo à comunidade escolar criar meios que favoreçam a inclusão desses alunos.

Outro fator importante diz respeito às condições de trabalho do professor, que muitas vezes não dispõe de estrutura e materiais para uma atuação adequada, além disso, percebe-se que a grande quantidade de alunos por sala pode dificultar uma atenção individualizada por parte do professor ao aluno com autismo. Desse modo, é preciso observar a necessidade de mudanças na estrutura da escola e nos sistemas de ensino para o favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

4 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotado como opção metodológica o estudo de caso, dentro de um enfoque qualitativo de pesquisa. A opção se deu pela flexibilidade desse tipo de abordagem, além de na opinião da autora ser a mais adequada, pois permitiu a observação do cotidiano escolar de três salas de aula que atendem alunos com autismo, com vistas a perceber como os professores dessas classes desenvolvem sua prática pedagógica frente à inclusão do aluno com autismo.

Neste estudo, compartilha-se da opinião de Carvalho (2008, p. 130) de que:

O estudo de caso, como metodologia de pesquisa em educação, é uma proposta importante e adequada para examinarmos criticamente o estado de arte de aspectos da inclusão escolar, na medida em que permite retratar uma determinada realidade, contextualizando-a. O pesquisador pode descobrir, ao longo do processo, novos aspectos que enriqueçam o aporte teórico adotado, contribuindo para a (re)construção do conhecimento e para que os leitores do relatório possam fazer suas inferências [...].

Como são recentes as pesquisas que visam analisar aspectos da inclusão educacional de alunos com autismo, considera-se o estudo de caso a forma mais apropriada para o desenvolvimento deste trabalho, que tem como foco analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor da escolar regular no processo de inclusão educacional de alunos com autismo.

Sobre o estudo de caso, Gil (1991) ressalta que ele permite o estudo profundo e exaustivo de poucos objetos, permitindo o conhecimento detalhado da realidade estudada; e Carvalho (2008, p. 132) acrescenta que o estudo de caso é

[...] uma estratégia de pesquisa utilizada em ciências sociais e tem como objetivo promover uma investigação empírica (fora de laboratórios) de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas características e o contexto no qual se manifesta, para que possam implementar as ações necessárias.

No que se refere à utilização do método, Yin (2005) expõe que o estudo de caso é adequado para responder às questões do tipo como e porque, sendo uma estratégia que deve ser escolhida quando se examina acontecimentos

contemporâneos, em que não se pode manipular comportamentos relevantes. Acredita-se que esta pesquisa atende aos critérios propostos pelos autores.

Como neste estudo o caso é a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional de alunos com autismo, foram realizadas observações em três escolas regulares de Ensino Fundamental (uma pública e duas particulares) onde estavam incluídos alunos com autismo e foram realizadas entrevistas com os professores desses alunos. A opção de realizar a pesquisa em escolas pública e privada não teve a intenção de comparar as escolas, mas mostrar as práticas que estão sendo desenvolvidas nesses espaços que possuem dependência administrativa diferenciada. A intenção inicial era que o estudo de caso fosse realizado em quatro escolas regulares: duas públicas e duas particulares, mas não foi possível pela existência de problemas internos ocorridos na outra escola pública que tinha aceitado participar da pesquisa.

As observações, como já mencionado, foram realizadas com o objetivo de verificar como o professor desenvolve sua prática pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo, e as entrevistas foram úteis por fornecer maiores informações sobre o aluno nessa condição, sobre o professor e esclarecimentos no tocante à prática pedagógica desenvolvida por eles. As observações e entrevistas foram realizadas com base em roteiros semiestruturados (APÊNDICES A e B), e tiveram o suporte teórico do levantamento bibliográfico que foi realizado no decorrer da pesquisa. Os roteiros de observação e entrevista foram elaborados tomando como referência os roteiros utilizados em outras pesquisas que tiveram como objetivo analisar aspectos da inclusão educacional. Dentre essas pesquisas, destacam-se: Beyer (2005), Amaro (2006), Giardinetto (2009), Lago (2007) e Suplino (2007).

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada em cinco etapas: a primeira constituiu-se de um levantamento bibliográfico, a fim de obter subsídios teóricos e legais que permitissem um maior aprofundamento da temática estudada e permeassem as

principais categorias teóricas que nortearam o trabalho, a saber: autismo, educação inclusiva e prática pedagógica. Após esse levantamento, foi feita uma seleção das principais obras e documentos que posteriormente foram lidos, analisados e sistematizados através de fichamentos.

Na segunda etapa foram construídos os instrumentos de pesquisa – os roteiros semiestruturados de observação e de entrevista – que são compostos de questões sobre o aluno com autismo, suas características e atividades realizadas, sobre a prática pedagógica do professor e sua percepção sobre inclusão educacional de alunos com autismo. Nessa etapa foram feitos contatos com uma das responsáveis pela Associação de Familiares e Amigos da Pessoa com Autismo, localizada no Município de Salvador-Ba, a fim de levantar uma lista das crianças e/ou adolescentes com autismo que estão matriculados em escolas regulares de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) no referido Município.

Na terceira etapa foram estabelecidos contatos com as escolas relacionadas, buscando verificar a disponibilidade dos responsáveis por essas escolas e dos professores em participar da pesquisa. Posteriormente, foram selecionadas as três escolas que fizeram parte da pesquisa e realizados os contatos necessários com os responsáveis pelos alunos. Cabe destacar que a seleção das escolas foi realizada com base nos seguintes critérios: disponibilidade do diretor e do professor da escola de participar da pesquisa, série do aluno (educação infantil ou ensino fundamental I (1º ao 5º ano), a classe possuir apenas um professor, autorização dos responsáveis e facilidade de acesso quanto à localização.

Para realização da coleta de dados e registro de informações, primeiramente foi agendada uma conversa com as diretoras das escolas para solicitar-lhes autorização para realizar o estudo dos alunos com autismo. Nesse momento foi explicado à diretora o objetivo da pesquisa, os procedimentos que seriam adotados e o tempo necessário para a realização do trabalho. Ao colocá-la ciente da pesquisa, solicitou-se sua autorização para realização das observações e entrevistas. Após o seu consentimento, a professora foi informada a respeito da pesquisa e também foi solicitada sua permissão para a realização da coleta e registros (entrevista e observações). Foram feitos também contatos com os responsáveis pelos alunos para obter o consentimento dos mesmos em relação ao estudo. Vale ressaltar que não houve nenhum tipo de resistência por parte dos responsáveis pelos alunos com autismo.

Na quarta etapa da pesquisa foram realizadas as observações e entrevistas. A observação foi realizada uma vez por semana na classe que possuía o aluno com autismo; aconteceu no período de março a outubro de 2010 e foram consideradas para análise dez observações de cada classe (ou turma). As entrevistas foram realizadas com as professoras das classes observadas, sendo realizadas no local de trabalho de cada professora, gravadas²⁷ e posteriormente transcritas.

A quinta etapa consistiu na sistematização e análise dos dados coletados na pesquisa de campo, à luz da revisão bibliográfica, e na redação do texto final da dissertação.

4.2 O LOCAL DA PESQUISA

O campo empírico desse estudo foram três escolas regulares de educação infantil e ensino fundamental I (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano) que possuem alunos com autismo; a restrição em relação à série foi adotada porque na maioria das escolas os alunos que cursam essas séries possuem apenas um professor. Como o objetivo da pesquisa foi analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor no processo de inclusão escolar de alunos com autismo, considerou-se mais proveitoso observar a prática de um único professor, já que como a observação foi realizada uma vez por semana não dava tempo de observar todos os professores. O segundo critério para a realização do trabalho era a permissão por parte dos diretores, professores e responsáveis pelos alunos, o que aconteceu nas escolas que serão descritas abaixo. Cabe ressaltar novamente que a opção de realizar a pesquisa em escolas particular e pública não teve o objetivo de fazer uma comparação entre as três escolas, mas de evidenciar as práticas que estão desenvolvidas nesses três contextos:

a) Escola A

²⁷ Para a gravação das entrevistas foi utilizado um Mp 4.

A Escola A é uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental I (1º ao 5º ano). De pequeno porte, fica localizada em um bairro de grande movimentação comercial da cidade de Salvador e funciona no turno matutino e vespertino, contando com um total de 250 alunos, sendo que 121 no turno matutino e 129 alunos no turno vespertino. A instituição conta com 11 turmas, sendo sete pela manhã e quatro à tarde. Possui dez professores lotados na escola e conta com outros profissionais como: auxiliares administrativos, diretor, coordenador, secretária e porteiro. Em relação à estrutura física, pode-se destacar que a escola possui oito salas de aula, uma quadra pequena e com poucos brinquedos, uma cantina, uma biblioteca e uma secretaria.

A sala de aula observada é pequena, possui 1 professora, 1 estagiária e 24 alunos, com 3 anos de idade, que cursavam o maternal (educação infantil). Na sala havia um aluno com autismo e outro aluno que não pronunciava as palavras de forma compreensível. O mobiliário da sala se resume a mesas e cadeiras pequenas, apropriadas para as crianças, uma mesa e uma cadeira para a professora, além de prateleiras onde ficam livros, lápis e em alguns momentos materiais como massa de modelar e uma vasilha com jogos de encaixe.

b) Escola B

A Escola B pertence à rede particular de ensino, localizada na cidade de Salvador, e atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A escola possui dois andares, onde ficam distribuídas oito salas de aula, uma quadra onde os alunos têm aula de educação física e que também é usada como espaço onde são realizadas as festividades da escola, uma secretaria, uma biblioteca, a sala da diretora e uma cantina. A escola apresenta um clima agradável e boa recepção por parte dos funcionários, direção e coordenação. Na escola, além do aluno com autismo, há um aluno que utiliza cadeira de rodas. A diretora, o coordenador e os funcionários da escola demonstram um bom acolhimento em relação ao aluno com autismo. A instituição funciona no turno matutino e vespertino e possui um total de 245 alunos, sendo 150 deles matriculados no turno matutino e 95 alunos no turno vespertino; oito turmas

no turno matutino e cinco no vespertino. A escola possui um corpo docente formado por 26 professores e conta com auxiliares administrativos, coordenação, secretária e porteiro.

A sala de aula observada é pequena e fica localizada no primeiro andar; possui 18 alunos e as cadeiras são organizadas em fileiras ou dispostas uma do lado da outra. Além das cadeiras dos alunos, a sala tem a cadeira e a mesa da professora e um quadro. Na parede da sala há dois cartazes: um com as letras do alfabeto e o outro com números e os trabalhos dos alunos da turma que ocupava a sala no turno matutino. A sala observada é uma turma de 1º ano do ensino fundamental, possui uma professora e a idade dos alunos varia entre 6 a 13 anos.

c) Escola C

A Escola C é uma escola pública pertencente à rede municipal de ensino, está localizada na orla da cidade de Salvador. Possui dois andares e funciona dentro de uma instituição religiosa, contando com a estrutura e o apoio desse Centro. A instituição funciona no turno matutino e vespertino, possui uma boa estrutura física, é bem arejada e espaçosa, contando com seis salas de aulas espaçosas com ar-condicionado, uma quadra, uma área, biblioteca e laboratório de informática, um refeitório, uma sala onde fica a diretora, a vice-diretora e a secretária. A escola possui 349 alunos, sendo que 177 estão matriculados no turno matutino e 172 no vespertino, sendo seis turmas em cada turno. A instituição possui 18 professores efetivos, além de professor de artes, dança e um monitor de informática.

A sala observada é espaçosa e fica localizada no primeiro andar e funciona no turno matutino. A turma possui 35 alunos matriculados no 5º ano, sendo dois alunos com autismo, com idade que varia de 9 a 14 anos; as cadeiras e as mesas dos alunos eram organizadas em duplas, além das cadeiras dos alunos. A sala possui um quadro, uma cadeira e uma mesa da professora, dois armários, um era aberto e nele ficavam os livros e materiais dos alunos e o outro era fechado, nele eram colocados lápis, régua, revistas e outros materiais que eram utilizados na aula e materiais de uso pessoal da professora. A parede da sala possui cartazes e outras atividades realizadas

pelos alunos. Cabe ressaltar que nesta escola houve uma mudança da professora da turma observada no mês de junho, período em que estavam sendo realizadas as observações. Dessa forma são apresentadas informações correspondentes à prática das duas professoras. Os alunos com autismo matriculados nessa escola são acompanhados por um rapaz, denominado neste trabalho de monitor, cedido pela instituição especializada, que será chamado de Tadeu²⁸ quando for mencionado nas observações.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos que fizeram parte deste estudo foram quatro professoras e uma estagiária das classes observadas e quatro alunos com autismo. Em relação aos alunos com autismo, cabe ressaltar que não foi realizada nenhuma atividade investigativa direta com eles, no entanto a presença deles na sala de aula foi fundamental para a consecução do objetivo proposto neste estudo. Ao longo da apresentação dos dados são utilizados nomes fictícios para os alunos com autismo, as professoras e demais pessoas que tiveram os nomes citados durante as observações.

4.3.1 As professoras

De acordo com o Quadro 3, observa-se que com relação ao gênero, todos os professores que participaram da pesquisa são do sexo feminino. Cabe destacar que nas instituições de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, percebe-se que há uma maior incidência de cargos ocupados por mulheres. As professoras encontram-se em faixa etária diferenciada, sendo que as idades variam de 27 a 57 anos. No que diz respeito à formação profissional, duas professoras havia concluído o curso de Pedagogia, uma delas possuía especialização, a

²⁸ Nome fictício.

estagiária está cursando Pedagogia e duas professoras possuem apenas o nível médio: uma em magistério e a outra em formação geral. O tempo de serviço das professoras e da estagiária nas escolas observadas varia de dois meses a seis anos. Duas professoras têm carga horária de 40 horas e a estagiária e as outras duas professoras possuem a carga horária semanal de 20 horas. As professoras atuam em séries diferentes, sendo que a estagiária e a professora Rayssa atuam na educação infantil, a professora Isabel atua no 1º ano do ensino fundamental e a professora Dalva e a professora Carolina atuam no 5º ano do ensino fundamental. Posteriormente, serão apresentadas informações mais detalhadas sobre cada professora e sobre a estagiária.

SUJEITOS	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	CARGA HORÁRIA	SÉRIE EM QUE ATUA
Professora Rayssa	40 anos	Ensino Médio (Magistério)	4 anos	20h	Maternal
Estagiária Rosana	27 anos	Estudante de Pedagogia	9 meses	20h	Maternal
Professora Isabel	28 anos	Ensino Médio (Formação Geral)	2 anos	20h	1º ano do ensino fundamental
Professora Dalva	57 anos	Pedagoga/Especialização em Gestão Educacional	6 anos	40h	5º ano do ensino fundamental
Professora Carolina	35 anos	Pedagoga	2 meses	40h	5º ano do ensino fundamental

Quadro 3 – Caracterização das professoras
Fonte: Entrevista das professoras.

A professora Rayssa, do quadro da Escola A, tem 40 anos, concluiu o curso de magistério, chegou a cursar Pedagogia, mas não concluiu; pretende voltar para concluir a graduação. Está na escola há quatro anos, sua carga horária semanal de trabalho é de 20 horas. É professora do maternal e possui 24 alunos na sala de aula. Durante a entrevista, informou que antes do aluno, sujeito da pesquisa, nunca havia trabalhado com um aluno com autismo. A professora não participou de nenhuma

formação, palestra ou curso sobre autismo antes de receber o aluno, mas informou que a coordenadora da escola disponibilizava textos e DVD sobre o tema.

A professora Rayssa informou que quando foi avisada que receberia um aluno com autismo foi um momento difícil e que ficou receosa, pois não havia tido um aluno com autismo em sala e não sabia como trabalhar, mas que a coordenadora deu algumas explicações e lhe entregou textos sobre o assunto para que ela lesse.

Rosana, estagiária, também da Escola A, tem 27 anos, é estudante de Pedagogia e está como estagiária da escola há 9 meses. De acordo com a professora Rayssa, apesar de dar atenção a todos os alunos, a estagiária Rosana foi colocada na sala para dar uma atenção maior ao aluno com autismo. Ela ficava mais próxima do aluno com autismo e na maioria das vezes era a pessoa que dava um apoio individualizado ao aluno na hora da realização das atividades e em alguns momentos assumia as atividades junto com toda a turma.

Apesar de não ter participado de cursos e/ou palestras sobre autismo, Rosana tinha interesse pelo tema e havia decidido fazer o trabalho de conclusão de curso (monografia) sobre o autismo. Dessa forma, demonstrava bastante interesse pelo tema.

A professora Isabel, do quadro da Escola B, tem 28 anos, está nesta escola há dois anos, só trabalha no turno vespertino, com carga horária de 20 horas semanais. Não possui formação em magistério, cursou formação geral. No decorrer das observações, a professora informou que tem desejo de fazer pedagogia, mas que está esperando uma estabilidade financeira para isso.

Isabel não possuía informações sobre o autismo, nunca participou de palestras ou cursos sobre o assunto. Nas conversas realizadas durante a observação, a professora informou que inicialmente o aluno com autismo não iria para sua sala, mas que depois foi decidido que ao invés de frequentar as aulas do 5º ano, ele ficaria na sua sala, a de primeiro ano. Segundo a professora Isabel, a professora do 5º ano achou que o nível intelectual do aluno com autismo era fraco para ficar na série e ele “ficou parado”, ou seja, não interagiu com os alunos da sua idade. De acordo com o relato da professora, o aluno com autismo

[...] não se socializou com outros alunos, aí ela pegou e jogou ele na minha sala pra ver se ele era alfabetizado, mas em certas coisas ele já é alfabetizado, só que ele não socializa tão bem quanto meninos da idade dele, mas a gente socializa bem. (Professora Isabel)

A professora Dalva, da Escola C, tem 57 anos, trabalhava na escola há seis anos e exercia a função de professora do 5º ano no turno matutino e vice-diretora da escola. É formada em Pedagogia plena, com habilitação em supervisão escolar e pós-graduada em gestão educacional. A professora não possuía experiência com alunos com autismo antes do contato com os dois alunos no ano anterior, porém no ano passado ela não ficava com os alunos durante todo o turno, pois lecionava apenas a disciplina História.

A professora informou que quando foi avisada de que seria professora regente da classe onde os dois alunos com autismo estavam matriculados ficou em dúvida se estava preparada para atendê-los, para ficar sozinha com elas, mas que a convivência no ano anterior facilitou a socialização e a interação dela com os alunos. A professora deixou a escola no mês de junho de 2010, um pouco antes do recesso junino, pois havia solicitado a transferência para outra escola do município que ficava mais próxima a sua residência.

A professora Carolina chegou à escola para substituir a professora Dalva, tem 35 anos, e já pertencia à rede municipal de ensino e pediu transferência da escola onde lecionava porque estava grávida e a escola ficava distante da sua residência. A professora é formada em Pedagogia, trabalha na Escola C, ensinando o 5º ano no turno matutino e o 2º ano no vespertino, com carga horária de 40 horas. Na época da entrevista estava na escola há dois meses.

Carolina informou que nunca havia ensinado alunos com autismo, que não havia participado de curso ou palestra sobre autismo e que tomou um choque quando soube que teria dois alunos com autismo no 5º ano, pois o conhecimento que possuía sobre autismo era o de senso comum.

4.3.2 Os alunos

Conforme o Quadro 4, observa-se que todos os alunos com autismo participantes da pesquisa são do sexo masculino, o que de certa forma vai ao encontro dos estudos que apontam uma proporção maior de meninos com autismo do que de meninas. Em relação à faixa etária, verifica-se que a idade dos alunos

varia entre 3 a 14 anos, sendo que o aluno mais novo tem três anos, um aluno possui 13 e os outros dois possuem 14 anos. Sobre a série, verifica-se que um aluno está matriculado no maternal, um no primeiro ano do ensino fundamental e os outros dois cursam o 5º ano do ensino fundamental. Cabe ressaltar que a Escola C possui dois alunos com autismo, Valter e André, que estão matriculados na mesma série e são atendidos na mesma instituição especializada. Em seguida, serão trazidas maiores informações sobre cada participante.

NOME	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	ESCOLA
Adriano	Masculino	3 anos	Maternal	A
Leonardo	Masculino	13 anos	1º ano do ensino fundamental	B
Valter	Masculino	14 anos	5º ano do ensino fundamental	C
Alex	Masculino	14 anos	5º ano do ensino fundamental	C

Quadro 4 – Caracterização dos alunos com autismo
Fonte: Elaboração própria

Adriano, aluno da Escola A, tem três anos de idade, é filho único e mora com os pais, não se comunica através da fala, embora cante e pronuncie algumas palavras aparentemente incompreensíveis. Não interage espontaneamente com os colegas de turma, não costuma olhar ou procurar os colegas, quando quer algo, costuma usar as pessoas como instrumento, levando-as até onde quer, por exemplo: quando quer água ou outra coisa, procura a professora ou a estagiária e a leva até o bebedouro ou até o objeto desejado. Quando tem alguma necessidade costuma solicitar os adultos, raramente se dirige aos colegas. Apresenta riso e choro sem motivo aparente.

Adora observar livros, é capaz de passar horas vendo livro ou revistas, costuma tocar nas letras como se estivesse fazendo uma leitura. Durante as observações vinha à escola acompanhado pelo pai, alguns dias chegava sonolento e chorando muito, só parava de chorar quando a professora ou a estagiária carregava-o e tentava acalmá-lo, quando parava de chorar elas o colocavam na cadeira e entregavam o livro para ele folhear. Adriano apresenta alguns comportamentos autoestimulatórios como pular e correr de um lado para outro, em outras ocasiões cantava algumas músicas, costumava se isolar correndo para área que ficava próxima da sala ou para o pátio; em outros momentos corria para a sala da outra professora e ficava para olhando fixamente para o ventilador. Adriano é

atendido por uma psicóloga em um consultório e acompanhado por uma psiquiatra, mas não conta com um apoio pedagógico que facilite sua inclusão.

Leonardo, aluno da Escola B, tem 13 anos, mora com a mãe, pois os pais são separados. Utiliza a linguagem para se comunicar, contudo não mantém uma conversação espontânea, interage pouco com os colegas, quando ele tenta interagir com os colegas, o faz de uma forma estranha, fazendo pergunta do tipo: “Túlio como o lobo mau faz?” Ou quando alguém tenta tocá-lo ele fala “Alexandre, chama aí minha pró”, a professora informou que ele faz isso quando quer que os meninos se afastem dele, pois não gosta que as crianças menores o toquem. Foi possível perceber nas observações que Leonardo utiliza a música para se comunicar e interagir com os colegas. Em alguns momentos, apresenta comportamentos agressivos, pois em uma conversa informal, a genitora informou que em casa Leonardo já cortou o braço e que tem horas que ele fica agressivo com ela, quando é contrariado. Na escola, tentou furar o colega com um lápis, na ocasião agia como se estivesse brincando com o colega, esse foi um episódio isolado, geralmente o adolescente é bastante calmo na sala.

Leonardo sabe ler e quando lhe é dada uma atenção individualizada compreende a explicação e o que está sendo solicitado pela professora, contudo, costuma demorar para fazer as atividades escolares. Gosta de música e de computador, já frequentou uma instituição especializada, mas, atualmente, não conta com um apoio pedagógico especializado, é acompanhado por psiquiatra.

Valter, da Escola C, tem 14 anos, é filho único e mora com a mãe, pois os pais são separados. Comunica-se oralmente, mas possui dificuldade na pronúncia das palavras e em alguns momentos a professora não consegue entender o que ele fala, sendo necessário que ele repita a frase. Em algumas ocasiões apresenta fala ecolalica, geralmente, quando está agitado fica falando frases que ouviu nos desenhos que assistiu e imita a fala dos personagens desses desenhos.

Valter tem um bom vínculo com as professoras e com o monitor que o acompanha na escola, pergunta as coisas, abraça, mas interage pouco com os colegas, raramente inicia conversa com eles, se limita a responder o que os colegas perguntam e não permite aproximação física, chegando a ameaçar bater nos colegas quando esses tentam tocá-lo ou pegar em algum objeto sem a sua autorização. Em alguns momentos, apresenta comportamentos autoestimulatórios, como: balançar os braços e a cabeça, andar pela sala de um lado para o outro e

gritar. No intervalo Valter não brinca com os colegas, quando não está na secretaria, lendo o jornal, fica sentado no pátio ou andando de um lado para o outro. Apresenta comportamentos autolesivos, como arrancar peles do corpo e morder o braço.

Valter tem uma fixação por jornais, adora ler o jornal do dia, gosta de atividades que envolvem leitura, uso do computador e outros aparelhos eletrônicos. Na maioria das vezes, demonstra entender o que a professora fala, embora demonstre falta de atenção em alguns momentos. Participa ativamente de atividades que lhe chamam a atenção. Valter é atendido por uma instituição especializada no turno oposto ao da escola regular e conta com o apoio de um monitor na sala de aula.

Alex, da Escola C, tem 14 anos, mora com os pais e um irmão mais velho, comunica-se oralmente com as professoras e os colegas. Possui uma dificuldade de interação menos acentuada, pois embora não solicite os colegas da sala para brincar ou compartilhar desejos, costuma dirigir-se aos colegas e à professora quando não entende algo, não possui restrição ao contato físico. Possui uma linguagem muito formal para a idade, usa as expressões de forma correta, mas em alguns momentos parece não entender algumas expressões utilizadas pelos colegas e professora, principalmente quando são expressões de sentimentos ou quando estão no sentido figurado. Na hora do intervalo não brinca de futebol com os colegas de sua sala ou de outras brincadeiras compatíveis com a faixa etária, mas costuma brincar de pega-pega com as crianças menores; corre atrás das crianças, mas parece não entender a regra da brincadeira, as crianças sempre pegam. Apresenta comportamentos autoestimulatórios como andar de um lado para o outro e balançar as mãos. Alex anda na ponta dos pés.

Alex é inteligente, participa das atividades, contudo em alguns momentos fica distraído e não entende o que a professora está falando. Gosta de ler jornais e usar o computador. É independente e solicita pouco o monitor para ajudá-lo nas atividades, prefere tirar dúvidas com a professora, com quem tem um bom vínculo. Frequenta uma instituição especializada no turno oposto ao da escola regular, é atendido junto com Valter (o outro aluno com autismo matriculado na Escola C). Os colegas o tratam com carinho e alguns o elogiam, informando que ele é carinhoso e que empresta objetos como: lapiseira, borracha, lápis, dentre outros.

Foi possível verificar no decorrer da pesquisa de campo que todos os alunos observados possuem dificuldade de comunicação, interação e dificuldade

relacionadas ao comportamento, características mencionadas pelos manuais de classificação e autores que se debruçam sobre o tema autismo. Contudo, estas características apresentam-se de forma variada, o que ressalta a ideia de que as dificuldades na comunicação, interação e comportamento apresentam-se de forma diferenciada nos indivíduos com autismo. Cumpre ressaltar que, apesar dos professores não saberem como agir diante dessas características, elas não foram apontadas pelas professoras como empecilhos para a permanência desses alunos na escola regular.

5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados obtidos durante o período de pesquisa de campo, referentes à observação da prática pedagógica de quatro professoras e uma estagiária das escolas regulares dos quatro alunos com autismo, participantes desta pesquisa, e das entrevistas realizadas com as professoras e a estagiária. Os dados são apresentados na forma de categorias temáticas, que emergiram da revisão bibliográfica realizada para compor o presente trabalho e dos pontos que se destacaram frente à análise dos dados. Diante disso, foram destacadas duas categorias, a saber: **Relações Pedagógicas e Relações Interpessoais**.

Na categoria Relações Pedagógicas serão considerados os seguintes indicadores: a) Organização da sala e a situação do aluno com autismo; b) Explicação dos conteúdos e das atividades; c) Avaliação. Na categoria Relações Interpessoais serão apresentados dados relacionados aos indicadores: a) Interação professor-aluno com autismo; b) Interação aluno com autismo e colegas. As categorias foram analisadas para cada um dos participantes e cada caso será apresentado individualmente. Inicialmente serão apresentados os dados e a discussão da Escola A, em seguida a Escola B e por último os dados da Escola C. Como já foi dito, serão utilizados nomes fictícios para os participantes da pesquisa, visando resguardar a identidade dos sujeitos.

5.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA RAYSSA (ESCOLA A)

Como foi informado na caracterização dos sujeitos, a professora Rayssa é professora de Adriano, aluno com autismo matriculado na escola particular. A professora Rayssa ensina crianças de três anos, faixa etária correspondente à Educação Infantil (EI). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 define em seu artigo 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b) é um documento mais recente que delimita a atuação da educação infantil até a idade de cinco anos. Este documento traz importantes contribuições a respeito de como devem ser as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O documento citado afirma que:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009b)

Ao observar esses eixos norteadores, parece fácil incluir a criança com qualquer tipo de necessidades educacionais especiais, pois a Educação Infantil deveria ser um local onde através de atividades lúdicas e significativas a criança fosse adquirindo experiências e aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento, dessa forma todas as crianças, desde que fossem consideradas suas características específicas, teriam condições de estar incluídas e participarem ativamente das atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil. Entretanto, nem sempre isto é possível, pois, em alguns momentos a educação infantil é esvaziada de sua real função, tornando-se uma antecipação do ensino fundamental, supervalorizando os conteúdos acadêmicos em detrimento das experiências que estimulam a interação, autonomia e participação nas brincadeiras.

A inclusão educacional de crianças com autismo na Educação Infantil deveria ser uma das metas prioritárias, pois os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, já que “[...] são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc” (MENDES, 2010, p. 47). Áreas que precisam ser desenvolvidas nas crianças com autismo. Além disso, as crianças são mais receptivas a diferença nesse período e mais flexíveis, fato que favoreceria as interações entre a criança com autismo e demais crianças da turma. Contudo, para que a inclusão na educação infantil ocorra é imprescindível que, primeiramente, os professores e gestores possuam conhecimento a respeito da função da Educação Infantil e sobre o desenvolvimento infantil, conhecimento que facilitaria o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento de todas as crianças.

5.1.1 Relações pedagógicas

Conforme já foi ressaltado, nesta categoria foram considerados os seguintes indicadores como se vê a seguir.

5.1.1.1 *A organização da sala e o espaço destinado ao aluno*

A professora Rayssa organizava sua sala em pequenos grupos, a sala possui mesas e cadeiras pequenas, adequadas para alunos da educação infantil, em cada mesa ficam sentados quatro alunos. Nas observações, verificou-se que apesar da divisão em pequenos grupos, as atividades eram sempre individuais, ou seja, a professora não utilizava a disposição do mobiliário e dos alunos para estimular a realização de atividades em grupos, o que favoreceria a cooperação entre os alunos. No decorrer das observações, os alunos constantemente trocaram de mesas e podem ter contatos com diferentes colegas. No entanto, no que diz respeito ao aluno com autismo, a professora costumava colocá-lo sentado quase sempre na mesma mesa sozinho ou com um colega que possui uma dificuldade na comunicação oral. Isto pode ser observado na seguinte situação:

A estagiária estava cantando com os demais alunos, quando Adriano chegou chorando. A professora pegou Adriano da mão do pai e o colocou sentado com uma revista em uma mesa isolada. Segundo a professora, a criança gosta de manusear revistas. (Diário de campo, 17/03/2010)

Adriano sentou-se no chão, a professora o levantou do chão e o colocou sentando na cadeira próxima a de Davi e retirou Davi do lugar, deixando Adriano sozinho com o livro de história na mão. (Diário de campo, 14/07/2010)

E em outra ocasião,

Adriano chegou andando com o pai, não chorou desta vez e foi sentar no lugar de costume, junto dele estavam sentadas outras duas crianças que também queriam o livro que Adriano estava na mão. Depois de alguns minutos a professora trocou as alunas de lugar. (Diário de campo, 07/04/2010)

Percebe-se que com estas atitudes a professora perdeu uma grande oportunidade de favorecer a interação entre os alunos e de permitir o envolvimento do mesmo nas atividades. A professora poderia nessas ocasiões ter aproveitado a organização da sala, na medida em que os alunos já estavam dispostos em pequenos grupos, o que de certa forma favorece a interação entre os alunos para estimular a participação do aluno com autismo.

A professora, embora não falasse isto, parecia indicar o lugar que o aluno como autismo possuía na sala, o lugar de isolamento, o que se constituía no reforço,

na dificuldade de interação do aluno. Neste caso, apesar da organização da sala facilitar um trabalho mais integrador, a professora não aproveitava a situação para o desenvolvimento de atividades coletivas.

5.1.1.2 *Explicação dos conteúdos e das atividades*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) aponta que a Educação Infantil é abrangente e tem como finalidade o desenvolvimento global das crianças, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) destaca que a prática pedagógica neste nível de ensino deve estimular a participação das crianças nas brincadeiras, interações, atividades corporais e outras atividades que estimulem a autonomia dos alunos. Verificou-se na classe observada uma antecipação do ensino fundamental, sendo dada ênfase no aprendizado das letras do alfabeto, dos números e de conceitos realizados de maneira formal, em detrimento do investimento de atividades lúdicas como: danças e situações de brincadeiras, que apesar de serem realizadas, em algumas situações não eram percebidas como uma forma de aprendizado. Este fato foi percebido na seguinte situação:

A professora chegou tarde e a estagiária começou a aula fazendo a oração e cantando músicas, alguns alunos estavam conversando distraídos e a estagiária foi consertá-los e repreendê-los, Adriano estava folheando o livro e não estava prestando atenção no que estava acontecendo, mas a estagiária não chamou a atenção dele, nem procurou envolvê-lo neste momento. A professora chegou e falou: “Vocês já cantaram agora vamos começar a aula. Hoje vai ser aula de matemática. Aula de matemática é aula de que?” Os alunos ficaram sem saber o que dizer. E a professora perguntou: É aula de letras ou de números? Alguns alunos responderam de letras e outros de números. (Diário de campo, 28/07/2010)

No momento da música havia sido trabalhados coordenação motora, sons dos animais, lateralidade e outros conceitos, contudo não foi considerado como parte da aula pela professora. Nesta ocasião não foi utilizada uma linguagem adequada com os alunos, visto que aos três anos as crianças devem se apropriar dos conteúdos adequados à sua idade, de forma ativa, significativa e lúdica, não cabendo a compartimentalização das disciplinas. Sobre isto, Carvalho (2010, p. 95) conclui:

Se as escolas decidirem centrar suas ações em torno dos conteúdos do ensino, isto é, das disciplinas curriculares, as finalidades e objetivos serão organizados em função do repasse de informações dadas pelos professores em suas aulas, específicas de cada matéria curricular.

No decorrer das observações foi possível constatar que a professora Rayssa adotava uma prática centrada em uma abordagem tradicional de ensino, que se baseava na explicação do conteúdo e um exercício de fixação, havia um investimento muito grande por parte da professora no ensino dos números, das cores e das vogais. A participação das crianças era pouco estimulada e quando acontecia era para reforçar o conteúdo transmitido. Para ilustrar esta situação, segue o seguinte trecho registrado no diário de campo:

Nesta aula a professora falou sobre os numerais, contou as crianças, utilizou bolas e contou junto com as crianças, deu ênfase ao número 1, mostrou o número que estava na parede, depois contou a história de João e o pé de feijão, durante toda a história fez referência ao número 1 e chamou alguns alunos para fazerem a dramatização da história, após a dramatização fez algumas perguntas sobre a história e distribuiu os livros para que os alunos cobrissem o número 1. Adriano não foi envolvido na parte da dramatização. Como Adriano não possuía o livro, a estagiária fez o número em uma folha de papel, ele rabiscou a atividade e voltou a olhar o livro de história que estava na mesa. (Diário de campo, 07/04/2010)

Na ocasião, a estagiária entregou a atividade a Adriano, mas faltou uma atenção individualizada da professora e/ou a estagiária para orientá-lo a realizar a atividade.

Percebeu-se, em algumas ocasiões, que a professora Rayssa não demonstra reconhecer a capacidade do aluno com autismo para realizar as atividades e aprender os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula. Tal afirmação pode ser exemplificada na seguinte situação:

A professora Rayssa trabalhou com a cor azul, mostrou a cor para os alunos e depois colocou uma vasilha cheia de potes de tinta no meio da sala e foi chamando os alunos para pegar o pote com tinta azul. Todos os alunos participaram dessa atividade, menos Adriano que permaneceu sentado olhando o livro de história. (Diário de campo, 17/03/2010)

Mesmo reconhecendo a dificuldade de comunicação do aluno e a resistência que ele apresenta para realizar algumas atividades, a pesquisadora acredita que deveria haver um investimento maior para que o aluno participasse das atividades. A

professora do aluno poderia ter aproveitado a ocasião e realizado a atividade com Adriano. Em outra ocasião:

A professora entregou uma atividade para os alunos, eles deveriam pintar e colar bolinhas de papel na letra a. Durante a realização da atividade, a professora ia até as mesas, orientava os alunos e repreendia quem estava fazendo errado. A professora não se aproximou de Adriano para orientar ou para incentivá-lo a fazer a atividade como fez com os demais alunos. (Diário de campo, 24/03/2010)

Outra coisa que aconteceu em várias observações foi o fato da estagiária sentar próximo de Adriano e realizar com ele uma atividade diferente da que estava sendo desenvolvida pelos demais alunos, por exemplo:

A professora perguntou aos alunos “Vocês conhecem esse desenho? (mostrando o desenho de um quadrado), as crianças não conheciam, a professora informou “Este desenho é um quadrado” e foi mostrando vários objetos que possuíam a forma de um quadrado, mostrou a capa do CD, a pasta de Paulo, os azulejos do chão e começou a cantar a música cada um no seu quadrado com os alunos. Fez uma brincadeira colocando cada aluno em um quadrado e foi falando coisas que os alunos deveriam fazer sem sair do quadrado, como pular, dançar, cantar, correr. Adriano não foi envolvido na atividade, depois de alguns minutos, Rosana sentou perto de Adriano e mostrou a placa que indicava que era a hora de fazer a atividade e trabalhou com as vogais móveis com Adriano. Depois chamou a pesquisadora para vê-lo enfileirando as vogais. (Diário de campo, 14/07/2010)

O aluno demonstrava interesse em manusear as vogais, mas neste momento ele deveria estar participando da mesma atividade que os colegas, já que possuía condições para isso, mesmo que o aprendizado ocorresse em um tempo diferenciado. Observou-se neste caso, que não havia a necessidade de realizar atividades diferenciadas com o aluno, mas de criar estratégias que o envolvessem nas atividades realizadas e de promover ajustes para que essas atividades fossem estimulantes e adequadas ao aluno com autismo.

As *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) estabelecem que a prática pedagógica deva possibilitar situações de aprendizagem que favoreçam a autonomia dos alunos nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar. O incentivo em relação à autonomia não era dado de forma satisfatória ao aluno com autismo, foi possível observar que próximo à hora do lanche, a professora chamava os alunos para irem ao banheiro lavar as mãos antes do lanche, e após este momento os alunos pegavam suas lancheiras, atividades que contribuíam para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Todos

os alunos seguiam esta rotina, mas no início das observações Adriano não era incentivado a segui-la. O que foi relatado pode ser constatado na seguinte situação:

Após o término da atividade, as crianças lavaram as mãos e em seguida a professora solicitou que os alunos fossem pegar suas lancheiras, Adriano não foi pegar a dele, mas a professora levou o lanche para ele. (Diário de campo – 17/03/2010)

A professora perdeu uma oportunidade de favorecer a autonomia de Adriano, visto que como ele não possui nenhum problema que o impossibilitasse de realizar essas atividades, deveria ser incentivado a lavar as mãos e pegar sua lancheira como era feito com os demais alunos.

Aconteceu algo semelhante em outra aula que foi registrada no diário de campo,

Quando a atividade terminou a professora chamou os alunos para irem ao banheiro e lavar as mãos. Adriano ainda usa fraldas, não foi ao banheiro, quando todos voltaram do banheiro (havam lavado as mãos), a estagiária colocou as lancheiras no canto da sala e pediu que os alunos fossem pegá-las. Adriano não levantou para pegar a dele e a professora não incentivou a fazê-lo. A pesquisadora foi com ele pegar a mochila, ele apresentou resistência e a pesquisadora pegou a mochila com ele e juntos colocaram na mesa. (Diário de campo, 24/03/2010)

No decorrer das observações, a estagiária foi quem mais tentou envolver Adriano nas atividades e procurar estratégias que facilitassem o envolvimento do aluno, chegando a questionar a pesquisadora, em alguns momentos, quais as estratégias mais adequadas para trabalhar com a criança. O investimento por parte da estagiária pode ser constatado na seguinte situação:

Quando a professora chamou os alunos para cantarem uma música, Rosana (a estagiária) levou Adriano para se juntar aos demais colegas. Depois a professora colocou os alunos sentados no chão e fez uma dramatização do Chapeuzinho Vermelho, a professora chamou algumas crianças para participarem desta dramatização. Rosana levou Adriano para sentar no chão e se sentou com ele junto com os colegas, mas ele não pareceu prestar muita atenção na história. (Diário de campo, 23/04/2010)

Em uma das observações, a estagiária informou que estava aguardando as férias da faculdade para planejar jogos e algumas atividades para Adriano e voltou a perguntar o que poderia ser feito. A pesquisadora sugeriu que o aluno fosse envolvido nas atividades desenvolvidas na sala de aula e sugeriu a utilização de

recursos visuais como placas com figuras (estímulos visuais) para antecipar para Adriano o que vai acontecer na aula (a rotina). Essa sugestão foi dada na última observação antes do recesso das festas juninas, e na primeira observação após o recesso a estagiária Rosana já estava utilizando as placas, conforme este relato:

Na hora do recreio a estagiária mostrou uma placa com o desenho de uma criança lavando a mão e informou que era a hora de lavar as mãos, Adriano resistiu um pouco, mas depois fez o que a estagiária havia solicitado e depois fez com que ele pegasse a lancheira como os demais colegas. (Diário de campo, 07/07/2010)

Em outra ocasião, a professora também utilizou a placa, de acordo com o registro no diário de campo:

Na hora do lanche a professora cantou algumas músicas com os alunos, Adriano permaneceu alheio ao que estava acontecendo. Na hora de chamar os alunos para lavar as mãos, a professora mostrou a placa e levou Adriano para lavar as mãos. (Diário de campo, 14/07/2010)

Apesar de iniciativas tímidas, pode-se perceber que o aluno passou a ser envolvido nessas atividades, o que antes não acontecia. O uso dessas placas é recomendado no fascículo *A educação especial na perspectiva da inclusão: transtornos globais do desenvolvimento* (BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010), publicado pela Secretaria de Educação Especial como uma das estratégias de antecipação da rotina e de comunicação com os alunos com autismo. De acordo com este documento:

Uma estratégia que poderá ajudar é a utilização de recursos de apoio visual confeccionados pela escola, já que devem ser criados, com base no seu cotidiano, junto ao aluno, para serem associados, ao se dirigir a ele, a fim de comunicar-lhe sobre o que é esperado dele, o que acontecerá em seguida na rotina escolar e para oferecer-lhe o atendimento às suas necessidades ou a oportunidade de fazer escolhas. Tais recursos podem ser fotos de locais ou do aluno em diferentes momentos e espaços do cotidiano da turma, de objetos que indiquem necessidades básicas. Além de fotos, os objetos em si poderão facilitar a comunicação com o aluno. (BELISÁRIO JUNIOR; CUNHA, 2010)

Foi possível constatar que não havia no planejamento da professora e da estagiária objetivos diferenciados ou uma proposta de atendimento individualizado para o aluno com autismo.

A pesquisadora perguntou se poderia ver os planos de aula e tanto a professora como a estagiária permitiram foi possível verificar os planos possuíam objetivos, informações de como a aula seria desenvolvida, as estratégias utilizadas e atividades que seriam realizadas pelos alunos. Entretanto, não havia menção de nenhuma, estratégia, atividade ou objetivo relacionado ao aluno com autismo. (Diário de campo, 14/07/2010)

Tal fato foi uma constatação de que não eram realizadas modificações na prática e que o planejamento da professora e da estagiária não contemplava o aluno com autismo. Verificou-se, no decorrer das observações, a necessidade da professora estabelecer objetivos específicos relacionados à interação e à comunicação, e desenvolver estratégias que favorecessem a participação do aluno com autismo.

Em relação à resposta apresentada por Adriano, foi possível verificar no decorrer das observações, que, na maioria das vezes, ele parecia alheio à explicação da professora e ao que estava acontecendo na sala, mas em alguns momentos Adriano demonstrava entender o que estava acontecendo e até tentava participar, ao seu modo, de algumas situações conforme relato a seguir:

A professora iniciou a aula cantando músicas, quando começou a cantar a música da dona aranha “Dona aranha subiu pela parede, veio a chuva forte e a derrubou, a chuva foi embora e o sol já vai subindo, mas a dona aranha na parede vai subindo” e fazer gestos, Adriano se aproximou dela, olhou para os gestos que ela estava fazendo, fez alguns movimentos com a mão e sorriu. A professora não percebeu ou ignorou o gesto da criança e continuou cantando com os outros alunos, Adriano permaneceu olhando para a professora por algum tempo e depois de algum tempo sentou no chão e continuou olhando para a professora. A professora só olhou para o aluno quando ele colocou o sapato na boca, neste momento ela o levantou do chão e o colocou sentando na cadeira. (Diário de campo, 14/07/2010)

Nesta ocasião, a professora perdeu uma valiosa oportunidade de aproveitar o interesse do aluno e envolvê-lo na atividade. A estagiária e a professora relataram em algumas observações que Adriano gostava de música e que a mãe relatou que em casa ele cantava algumas músicas que eram ensinadas na escola, mesmo diante desse conhecimento do interesse do aluno por música, na maioria das vezes não eram criadas estratégias para envolver Adriano, como no momento inicial da aula, utilizado para cantar as músicas e na hora do lanche onde os alunos cantavam as músicas referentes ao lanche. A estagiária cantava com o aluno em momentos

diferenciados, mas não ocorria um investimento no sentido de envolver o aluno como acontecia com os demais.

O relato a seguir também demonstra que apesar da aparente falta de atenção, Adriano estava atento ao que estava acontecendo na aula.

A professora estava trabalhando com os números e explicou que os números serviam para representar quantidade, a idade etc. No meio da explicação perguntou aos alunos: “Quantos anos vocês têm?”, os alunos representaram o número três nos dedos, a professora falou: “Vocês têm três anos” e mostrou o número três que estava afixado na parede da sala. Neste momento Adriano que estava de costas para a professora olhando um livro, tentou colocar o número três no dedo, a professora e a estagiária não viram o que ele estava fazendo e a pesquisadora falou para a estagiária: “Olhe Adriano está prestando a atenção” e relatou o que ele havia feito. Ela falou que tanto ela como a professora fala para ele contar nos dedos. Professora deu prosseguimento a aula, mostrando para os alunos os números 1, 2, 3 e 4 e falou que hojealaria sobre o número 5 para os alunos, contou nos dedos, pediu que os alunos fizessem o mesmo e mostrou o número 5 fixado na parede. A estagiária pegou as vogais para trabalhar com Adriano e a pesquisadora sugeriu que ela aproveitasse e trabalhasse com os números, ela acatou a sugestão e contou os cinco dedos com Adriano e mostrou o número cinco. (Diário de campo, 28/07/2010)

Em relação aos materiais e recursos didáticos, verificou-se que a professora utilizava poucos recursos diferenciados que pudessem favorecer, não só a participação dos alunos com autismo, mas de todos os alunos. Em alguns momentos, a professora Rayssa utilizava cartazes e desenhos para a explicação de alguma atividade ou algum conteúdo, mas o aluno com autismo não era envolvido nessas atividades. Após a orientação da pesquisadora, a estagiária Rosana e a professora passaram a utilizar cartões que mostravam desenhos indicando a hora da atividade, de lavar as mãos, de brincar e realizar atividades com o aluno com autismo, mas essas ações não aconteciam de forma sistemática.

5.1.1.3 *Avaliação*

A avaliação é outro ponto que deve ser discutido principalmente quando se almeja uma educação inclusiva, até o momento existe uma dificuldade nas escolas em entender como deve ser a avaliação das pessoas com necessidades educacionais especiais, acontecendo nas escolas ou uma progressão automática ou a retenção sem considerar os avanços dos alunos. Para a autora deste trabalho não

existiria a necessidade de uma avaliação diferenciada, se a forma de avaliar utilizada nas escolas não tivesse apenas a função de aferir a aprendizagem, sendo o aluno o responsável pelos resultados. Nas conversas informais realizadas durante a observação, a professora e a estagiária demonstraram reconhecer os avanços do aluno em relação a mudanças de alguns comportamentos, conforme registrado no diário de campo: Em uma conversa a professora Rayssa falou: “Ano passado ele pegava a merenda dos colegas, saía pegando tudo, agora ele espera o dele”. (Diário de campo, 28/07/2010). Contudo, a professora ainda utilizava a prova como um instrumento para avaliar os alunos e Adriano fazia a mesma prova que os outros colegas, apesar de não ser incentivado a participar das explicações ocorridas durante a aula. A prova era realizada apesar do documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* pontua que:

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b, p. 16)

Além disso, a avaliação deve permitir uma reflexão sobre a prática pedagógica, proporcionando um repensar sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, deve incidir não somente sobre o aluno, mas sobre a metodologia e os materiais utilizados, as atividades propostas, as condições e o apoio oferecidos aos alunos, dentre outras coisas. No decorrer da observação não foi possível observar que a professora Rayssa realizava a avaliação neste sentido amplo, não foi possível observar um questionamento sobre a prática, a dificuldade em relação ao aluno parecia ser vista como algo proveniente apenas do autismo. A estagiária Rosana demonstrava um interesse em melhorar sua prática; inclusive fazia constantemente perguntas sobre quais atividades deveriam ser realizadas com Adriano e sobre o que a pesquisadora estava achando do trabalho realizado com ele.

Sobre a avaliação numa perspectiva inclusiva Carvalho (2010, p. 118) sugere que “Os instrumentos de avaliação sejam diversificados e adequados às características dos alunos, bem como devem ser usados continuamente, num processo de avaliação formativa”. Apesar da professora e a estagiária reconhecerem alguns avanços de Adriano, não foi observado durante a pesquisa de campo o uso

de outros instrumentos de avaliação além da prova escrita; neste caso seria interessante que a professora utilizasse um instrumento (caderno de registro, portfólio) onde fossem registrados, desde a entrada do aluno com autismo na escola, os avanços obtidos por ele durante o ano letivo, possibilitando ao professor reais condições de avaliar a evolução do aluno.

5.1.2 Relações interpessoais

De acordo com Zabala (1998), as relações interpessoais se referem aos vínculos afetivos que se estabelecem na sala de aula e que essas relações afetam o grau de comunicação e podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Como a concepção sociohistórica privilegia a interação entre os pares, dentro dessa abordagem é essencial investimentos em estratégias que favoreçam as relações interpessoais. Nesta categoria foram considerados os seguintes indicadores:

5.1.2.1 *Interação professor/aluno com autismo*

Nas entrevistas realizadas, tanto a professora como a estagiária avaliaram como boa a relação entre elas e o aluno com autismo. Sendo possível perceber que durante as observações havia certo cuidado e carinho das mesmas para com o aluno com autismo, pois sempre que o aluno estava agitado ou quando chegava chorando, a professora ou a estagiária carregava Adriano ou fazia carinho conseguindo acalmá-lo, conforme registrado na seguinte situação:

Quando Adriano chegou já passava das 14h, chegou carregado pelo pai e quando foi entregue à estagiária começou a chorar, não queria ficar na sala, mas a estagiária Rosana o carregou, abraçou, cantou algumas músicas e quando ele estava mais calmo deu um livro para ele. (Diário de campo, 31/03/2010)

Em outro momento consta o seguinte registro:

A professora mantém uma boa relação afetiva com Adriano, sempre quando ele chega a professora o abraça e no decorrer da aula faz algum tipo de carinho – dá-lhe um beijo ou abraço. (Diário de campo, 26/05/2010)

É importante ressaltar que a professora e a estagiária demonstraram em suas práticas possuir afeto pelo aluno com autismo. Contudo, faltava uma interação maior na hora das atividades, pois na maioria das vezes quando era explicado algo ou realizada alguma atividade, faltava por parte da professora, com maior frequência e da estagiária, em alguns momentos, oferecer uma atenção individualizada ao aluno com autismo e criar estratégias para que o mesmo tivesse uma participação mais efetiva nas aulas.

Sobre a interação e comunicação Fernandes e outros autores (2007, p. 162) informam que:

Uma das primeiras preocupações do professor para trabalhar com esse aluno²⁹, portanto, é identificar a forma mais adequada de comunicação com ele. Pois a compreensão do que a criança quer dizer ao se expressar com gestos, movimentos corporais, e olhar, é fundamental para lhe possibilitar uma participação capaz de minimizar o déficit social, bem como contribuir para a aprendizagem. É preciso, sem dúvida, muita reflexão, flexibilidade e, sobretudo, criatividade por parte do educador para delinear estratégias de recontextualização do espaço que propiciem a participação e aprendizagem desses alunos.

Na abordagem sociohistórica, percebe-se que o professor tem um importante papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos e que seu comportamento nas interações com estes; ele tanto pode favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos seus alunos, como criar barreiras para este desenvolvimento. (POLÔNIA; SENNA, 2005) Entretanto, a professora Rayssa em sua prática perdeu a oportunidade de interagir de forma intencional com Adriano e de intervir em sua na zona de desenvolvimento proximal. A professora não desenvolveu assim, estratégias variadas com o objetivo de facilitar a comunicação, interação e participação do aluno nas atividades.

²⁹ A autora se refere ao aluno com autismo ou com outros transtornos globais do desenvolvimento.

5.1.2.2 *Interação aluno com autismo e colegas*

Na entrevista, a estagiária Rosana informou que o aluno interage bem com os colegas, pontuando que ele não é agressivo e que quando os colegas tentam abraçá-lo ele permite, mas depois se afasta. Já a professora Rayssa considera que o aluno não interage muito e que ele olha para os colegas em alguns momentos, mas que depois “ele vai para o mundo dele”, não interagindo com os colegas. A expressão utilizada pela professora demonstra a ideia concebida de que as pessoas com autismo possuem seu próprio mundo e parece revelar também que a não interação é de propósito, o que na maioria das vezes não corresponde à realidade. A dificuldade de interação é uma característica presente na síndrome do autismo, mas, muitas vezes, acaba sendo reforçada pelo ambiente e pelas pessoas que não oferecem condições para que a dificuldade seja amenizada.

Nas observações, verificou-se que poucas foram as vezes que a professora Rayssa criou estratégias que favorecessem a interação de Adriano com os demais colegas; a organização da sala como já foi dito poderia ter sido usada para facilitar essa interação, mas, na maioria das vezes, o aluno com autismo ficava sentado sozinho na mesa. Durante as observações foi possível verificar que favorecer a interação não era visto como um dos objetivos definidos para a turma pela professora, pois, na prática tradicional, a interação com alunos não é algo privilegiado. Contudo, numa prática inclusiva tal objetivo deveria ser prioridade, pois, conforme ressalta César (2003, p. 119):

Importa, então, privilegiar as interações sociais enquanto objecto de estudo mas também de concretização da própria noção de escola inclusiva. Fomentar as interações sociais, nomeadamente entre pares, compreendendo como funcionam e quais as suas potencialidades, é algo que não é habitual nas nossas escolas.

Diante da afirmação acima e do conhecimento da importância das relações sociais para o desenvolvimento das pessoas, percebe-se a necessidade de investimentos em estratégias que favoreçam a interação entre os alunos, o que deve ser um objetivo de ensino. Bosa e Camargo (2009) ressaltam que a interação entre os pares é de fundamental importância. As autoras informam que:

A cultura de pares é fundamental para a criança, pois lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia. Entretanto, o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo desses casos. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos. (BOSA; CAMARGO, 2009, p. 3)

O momento da música e da brincadeira que poderia ser utilizado para favorecer a interação entre os alunos, Adriano quase que não participava ou quando estava no parque não havia uma brincadeira planejada para que houvesse a interação entre ele e os demais alunos, conforme consta no diário de campo:

Após o lanche as crianças foram para o parque, lá Adriano ficou brincando na escorregadeira e correndo no parque. Não interagiu com as outras crianças e a professora não buscou uma estratégia para que a criança brincasse com os colegas. (Diário de campo, 17/03/2010)

Após o lanche a professora fez algumas brincadeiras e cantou com os alunos, Adriano ficou na área correndo de um lado para o outro. A professora não o chamou para participar das brincadeiras, a estagiária percebeu que o aluno com autismo estava sozinho e foi brincar com ele. (Diário de campo, 24/03/2010)

Poucas foram as vezes em que Adriano foi incentivado a participar das brincadeiras, contudo, foi possível observar em algumas ocasiões, a insistência da estagiária para que o aluno com autismo permanecesse na brincadeira de roda, em uma dessas poucas ocasiões aconteceu o seguinte:

A professora brincou de roda com os alunos, como Adriano não queria segurar na mão das outras crianças, Rosana ficou segurando a mão dele junto com a dos outros colegas, alguns colegas também ajudaram a segurar. (Diário de campo, 23/04/2010)

Apesar desta iniciativa da estagiária, percebe-se que acabou sendo uma situação um tanto forçada; seria mais proveitoso inicialmente aproveitar os interesses do aluno com autismo e criar estratégias para favorecer a interação com os colegas.

Verificou-se que foram perdidas várias oportunidades de estimular a interação do aluno com os demais colegas e de ensiná-lo através dos brinquedos e

brincadeiras. Em algumas ocasiões eram entregues brinquedos aos colegas e Adriano era simplesmente ignorado, conforme relato a seguir:

Rosana deu jogos de encaixe para os alunos brincarem, não deu ao aluno com autismo, a pesquisadora pediu umas peças para o aluno e começou a explicá-lo a maneira de brincar, em alguns momentos segurava as mãos de Adriano, encaixando com ele as peças. Depois de repetir a ação por várias vezes, ele foi tentando fazer à sua maneira. (Diário de Campo, 07/04/2010)

É importante ressaltar que em grande parte dos casos, a criança com autismo não aprende por imitação ou não imita as ações observadas como acontece com as outras crianças, dessa forma o brincar, que é uma atividade espontânea para a maioria das crianças, precisa ser ensinado pela professora ou por outra pessoa ao aluno com autismo.

A respeito da importância da interação e da brincadeira para a criança com autismo, Bristol, Watson e Dilavore (1992, p. 237) ressaltam que:

Deve-se estimular a interação social entre estas crianças, apesar das dificuldades que tem na área do afeto. Deve-se também insistir em brincar com estas crianças da mesma forma que se interage com pessoas normais, pois sabe-se que tem capacidade de aprender e que, partindo-se da premissa de que são inadequadas ao aprendizado, se perpetuará um círculo vicioso de desinformação.

A citação das autoras reforça o quanto é importante criar estratégias para facilitar a interação das pessoas com autismo, e a brincadeira é um instrumento valioso para favorecer a interação e o aprendizado.

Em alguns momentos, os colegas tentavam interagir com Adriano, conforme a situação relatada:

A professora distribuiu massa de modelar e Ivan (colega de Adriano) mostrou a massa para ele, ele olhou e quis pegar a massa do colega. A pesquisadora aproveitou e utilizou a massa para brincar com Adriano, usando as mãos dele para fazer as bolinhas, uma colega quis brincar também e deu um pedaço de massa ao aluno com autismo, os colegas faziam as bolinhas com a massa e mostravam para Adriano, ele olhava, tentava pegar a bolinha e quando conseguia o que queria não olhava mais para os colegas. (Diário de campo, 31/03/2010)

Houve um momento em que uma colega tentou uma interação com o aluno com autismo, o que aconteceu da seguinte forma:

Enquanto os colegas estavam brincando, Adriano ficou correndo pela sala, a colega Sandra o abraçou, mas ele continuou correndo, e veio na direção da pesquisadora. A professora pediu que a colega o abraçasse novamente “Dê um abraço nele de novo Sandra”, ela o abraçou, ele olhou, esboçou um sorriso, mas continuou correndo pela sala. (Diário de Campo, 07/07/2010)

Observou-se neste momento que o aluno demonstrou entender a atitude da colega e sorriu para ela, o que contaria as informações de que os alunos com autismo são alheios ao que acontece ao redor e indiferentes às outras pessoas. A respeito da forma de demonstrar sentimento e de se comunicar utilizada pelas pessoas com autismo Bosa (2002, p. 34-35) diz:

Nossa opinião é de que a forma como comunicam suas necessidades e desejos não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação convencional. Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem-nos descobrir o grande esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas.

Apesar de Adriano não buscar a interação com os colegas espontaneamente, em alguns momentos, como foi relatado acima, ele respondia aos contatos dos colegas e demonstrava participar do que estava acontecendo na sala, o que faltou foi um olhar atento que percebesse as iniciativas do aluno e as potencializassem. Entende-se, no entanto, que o trabalho com o aluno com autismo não é fácil e que a formação disponibilizada aos professores de forma geral, não dá conta de fornecer uma capacitação mínima que possibilite ao professor desenvolver estratégias adequadas para suprir as necessidades do aluno.

Durante as observações, a pesquisadora sentiu falta da realização de atividades em grupo com os alunos, como por exemplo: pinturas coletivas, atividades de recorte e colagem que fossem realizadas em grupo, dentre outras, e o uso de mais brincadeiras coletivas. Acredita-se que se essas atividades fossem bem planejadas, contribuiria para facilitar a participação e interação do aluno com autismo. Nas observações pode-se constatar que as atividades realizadas eram majoritariamente individuais. Dessa forma, verifica-se que as escolas inclusivas podem e devem se beneficiar das interações ocorridas entre os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, professores e demais alunos, sejam nas situações formais de aprendizagem como realização de tarefas, trabalhos em grupo e em duplas ou nas situações informais como, brincadeiras no recreio, auxílio para ir

o banheiro, manusear algum material, dentre outras. A vivência com diferentes pessoas, possuidoras de diversificados padrões de comportamento é uma experiência rica e possibilita mudança de comportamento, necessidade de comunicação, enfim as interações estimulam o desenvolvimento.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ISABEL (ESCOLA B)

A professora Isabel é da Escola particular B, ensina uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Isabel é professora de Leonardo, o aluno com autismo. Vale ressaltar que a professora não possuía formação para o magistério e que não participava de programas de formação continuada sobre educação inclusiva, fato que dificultava o entendimento de alguns aspectos educacionais.

5.2.1 Relações pedagógicas

Nesta categoria também foram analisadas os mesmos indicadores como já mencionados.

5.2.1.1 *A organização da sala e o espaço destinado ao aluno*

Como a sala da professora Isabel era pequena, as cadeiras ficavam organizadas em semicírculo ou em fileiras, aproveitando o espaço disponível. Os alunos trocavam de lugar constantemente e no decorrer das observações foi possível verificar que eles ficavam ao lado de colegas diferentes. Leonardo também tinha a oportunidade de sentar perto de vários colegas, contudo a organização da sala não foi pensada para favorecer a interação dos alunos, mas agrupar uma quantidade grande de alunos em um espaço pequeno. Dessa forma, apesar de Leonardo estar perto dos colegas, não havia investimentos em utilizar a organização

da sala para facilitar a autonomia e interação dele, ou seja, a professora não procurava em sua prática criar estratégias para que os alunos interagissem entre si.

Na sala havia alguns cartazes com o alfabeto e as famílias silábicas e com os números. No cartaz com os números, a professora ia acrescentando as dezenas conforme ia trabalhando com os alunos, por exemplo, em uma das observações trabalhou com o número 60, recitou e depois acrescentou os números 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69. Na sala não havia produções dos alunos nos varais, os cartazes colados na sala eram dos alunos da outra turma. Também não foi possível verificar a existência de jogos e de outros objetos que favorecessem uma aula em que os alunos pudessem participar de forma mais ativa. O tamanho da sala foi um dos fatores que limitavam a participação dos alunos e o desenvolvimento de atividades que solicitassem uma movimentação por parte dos alunos.

Outra questão marcante na organização da classe era o tamanho e a idade da maioria dos alunos. Apesar de Leonardo ter 13 anos, ele estava frequentando uma classe onde grande parte dos colegas possuía entre 6 a 9 anos, só o aluno com autismo possuía 13 anos e um colega que tinha 11 anos, mas que foi transferido para outra sala, Leonardo e o colega de 11 anos eram os maiores da sala. É importante ressaltar que desde o início das aulas, a mãe de Leonardo queria que o filho fosse matriculado em uma classe correspondente à faixa etária do seu filho, mas os responsáveis pela escola preferiram deixar o aluno em outra turma. Para a pesquisadora, seria mais proveitoso que Leonardo frequentasse uma classe adequada à sua faixa etária.

5.2.1.2 *Explicação dos conteúdos e das atividades*

A professora Isabel dava ênfase aos conteúdos de Língua Portuguesa; como se tratava de uma turma de primeiro ano, havia um grande interesse que os alunos aprendessem a ler e a escrever. Assim, a professora passava atividades que envolviam as famílias silábicas, cópias de palavras, repetição das sílabas, escrita do alfabeto e leitura de palavras ou textos. No primeiro dia de observação foi registrado o seguinte fato:

A professora havia passado uma atividade do livro de português, copiar os encontros vocálicos, completar palavras com os encontros vocálicos e levar o cachorro até a casa. A professora ia de cadeira em cadeira ver se os alunos estavam fazendo a atividade e perguntava: “José já está fazendo o dever? Leonardo já terminou o dever”. Leonardo se distraía com facilidade e a professora precisava falar com ele e chegar perto para incentivá-lo a fazer a atividade. (Diário de campo, 02/06/2010)

A prática da professora era bem tradicional e ela reconhecia isso, chegando a fazer a seguinte afirmação em uma das observações:

Leonardo tem condições de acompanhar as atividades, é que a mãe dele trabalha muito e não quer ter o trabalho de ensinar a atividade em casa. O método da escola é tradicional. Ele tem capacidade, não pode limitar. (Diário de Campo, 25/08/2010)

A professora exigia a participação de Leonardo e na maioria das vezes insistia para que ele realizasse as atividades. No decorrer das observações constatou-se que havia, por parte da professora, a crença de que todos os alunos deveriam aprender da mesma forma e com os mesmos recursos. Assim, a professora não via a necessidade de desenvolver atividades diferenciadas ou fornecer recursos didáticos específicos, denominados de ajudas técnicas ou tecnologias assistivas³⁰ para o aluno com autismo, conforme registrado no diário de campo:

A professora mostrou o lápis de Leonardo e falou que a mãe dele disse que tem que colocar algo para deixar mais grosso, mas ela acha que a mãe que tem que fazer isso. O aluno com autismo tem dificuldade de segurar o lápis e deixá-lo mais grosso é uma forma de facilitar o manuseio do mesmo por parte do aluno, mas a professora não vê isso como uma atividade que deve ser desenvolvida por ela e sim pela genitora do aluno. (Diário de campo, 25/08/2010)

O que contraria a afirmação de Fernandes, Antunes e Glat (2007, p. 60) de que:

As expressões “ajudas técnicas” ou “tecnologias assistivas” podem dar a impressão de que são recursos de elevada sofisticação tecnológica. No entanto, a maioria delas é simples e pode ser feita pelo professor na sala de aula. Algumas das mais comuns são: engrossar ou fixar com emborrachados ou extensores lápis, canetas

³⁰ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas - CAT). Disponível em: < <http://assistiva.com.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2011.

e materiais usados para escrever, pintar, colorir, facilitando a apreensão e a coordenação motora específica para essas atividades;

Em outra aula,

A professora colocou no quadro a anotação que os alunos deveriam colocar no diário e explicou que hoje haveria homenagem lá em baixo, na quadra, por causa do dia dos estudantes. Leonardo demorou bastante tempo para terminar a atividade e a professora chamava atenção para que ele fizesse. Depois, a professora escreveu no quadro o – lh – explicou o som e disse que era diferente do nh e colocou no quadro a família – lha, lhe, lhi, lho, lhu. Leonardo olhou algumas vezes para quadro. Depois a professora pediu que os alunos fossem ao quadro para escrever uma palavra, todas as palavras escritas possuíam lh e falou: “Agora é a vez de Leonardo. Venha Leonardo”, ele levantou e foi até o quadro, a professora deu o piloto para ele e falou: “escreva aí ovelha”. Leonardo escreveu: OVEILHA (com letra bastão). A professora disse: “É ovelha ou ovelha”? Leonardo foi até a mesa da professora, pegou o pano, foi até o quadro e apagou o i. A professora elogiou: “Muito bem. Tá vendo? Leonardo mesmo viu onde ele errou e consertou a palavra. Palmas para Leonardo”. (Diário de campo, 11/08/2010)

Apesar da professora utilizar uma metodologia tradicional, ela incentivou a participação do aluno com autismo, permitiu que ele verificasse seu erro, corrigisse a palavra e elogiou o desempenho do aluno. Leonardo demonstrava entender o que estava sendo explicado e solicitado nas aulas, realizava a maioria das atividades, embora de forma mais lenta do que a maioria dos colegas.

As atividades desenvolvidas pela professora e os conteúdos ensinados eram descontextualizados, não havia uma relação do que estava sendo ensinado com a realidade dos alunos e nem uma conversa prévia com o objetivo de saber o que os alunos conheciam do assunto ou da atividade que estava sendo explicado. A apropriação da escrita e da leitura, que era uma preocupação maior por parte da professora, que deveria ser ensinada de maneira dinâmica e funcional, acabava se tornando uma mera repetição de sílabas e exercícios de cópia. O que pode ser verificado em outra observação realizada:

Quando cheguei os alunos estavam anotando a atividade no diário. Leonardo demorou bastante para copiar e a professora falou: “Anda Leonardo”. A professora pediu que ele deixasse um pouco o diário e prestasse atenção. Ela havia colocado no quadro as seguintes sílabas: as, es, is, os, us e fez a leitura dessas sílabas com os alunos. Depois colocou no quadro as seguintes palavras: casca, escola, disco, máscara, pasta, escova, pista, misto. A professora leu as palavras e foi fazendo a separação com os alunos. Neste mesmo dia, a professora solicitou que os alunos pegassem o livro e fizessem atividade página 97, a atividade consistia em copiar palavras que possuíam as sílabas: qua, que, qui. Algumas palavras não eram

conhecidas pelos alunos, como quati, aquarela e não houve uma explicação por parte da professora. Depois da atividade anterior Leonardo ficou parado e a professora falou “Acorda Leonardo, vamos”, se aproximou dele e o auxiliou a pegar o livro. Leonardo começou a fazer a atividade lentamente. (Diário de campo, 25/08/2010)

A professora utilizava poucos textos com os alunos e durante as observações não foi verificado o uso de textos significativos e atividades diferenciadas como jogos, escrita de bilhetes, listas de compras e/outras que favorecessem o interesse dos alunos. As atividades e explicações fornecidas pela professora eram sempre baseadas no livro, a atividade de escrita e leitura que deveria ser prazerosa e significativa acaba se tornando algo mecânico e sem sentido para os alunos, impedindo que a função social da leitura e da escrita fosse percebida por eles.

Em relação ao planejamento, pode-se verificar que a professora não possui um plano de aula contendo os objetivos, conteúdos, metodologia e atividades a serem desenvolvidas na aula. Quando foi solicitado o plano de aula, a professora informou que só coloca os conteúdos e entregou a caderneta que possui um espaço reservado para registrar a data e o assunto que foi dado na aula. Não constava no registro nenhum objetivo diferenciado para o aluno com autismo, e durante as aulas a professora não demonstrava possuir uma preocupação em diversificar os conteúdos ou de trabalhar com atividades que favorecessem o desenvolvimento do aluno com autismo. A maioria das atividades desenvolvidas não era significativa para o aluno nesta situação, visto que ele já sabia ler e escrever. Além disso, não havia um investimento em atividades em grupo ou em recursos que facilitassem a aprendizagem dele. Os recursos utilizados pela professora basicamente se resumiam ao livro didático, o quadro negro e os cartazes com os números e letras afixados na sala de aula.

Vale ressaltar que a professora Isabel demonstrava acreditar na capacidade do aluno realizar as atividades propostas na sala e de aprender os conteúdos ensinados, contudo não achava necessário realizar modificações para favorecer a participação do aluno com autismo. A professora buscava em suas aulas inserir Leonardo em todas as atividades desenvolvidas, o que às vezes não acontecia porque o aluno demorava em realizá-las. É importante destacar também que a demora em realizar as atividades era percebida pela professora como desinteresse do aluno e não como uma dificuldade de atenção que poderia ser proveniente do

autismo ou como uma resposta as atividades e explicações que não chamavam a atenção do aluno com autismo.

5.2.1.3 *Avaliação*

Na prática da professora Isabel os instrumentos avaliativos utilizados foram o teste e a prova, que consistiam numa espécie de revisão dos assuntos que foram ensinados no decorrer da unidade e os alunos realizavam a atividade de forma individual. O resultado obtido nas provas e testes era somado e posteriormente dividido, e as medias eram colocadas na caderneta dos alunos. A avaliação tinha como objetivo aferir a aprendizagem dos alunos. Todavia foi possível observar que a professora oferecia um atendimento individualizado a todos os alunos na hora da avaliação, e como a maioria dos alunos não sabia ler com fluência ela se dirigia aos alunos para ler as questões e fornecer algumas orientações, tal fato pode ser constatado na aula registrada abaixo:

A professora entregou a avaliação de história para Leonardo e mandou-o preencher o cabeçalho. Leonardo se distraía facilmente e demorou a fazer o que a professora pediu. A professora ficava falando: “Vamos Leonardo... Leonardo termine de escrever”. E ele começava a escrever novamente. A professora ia à cadeira de todos os alunos, explicando as questões, fazendo as perguntas. Quando se aproximava de Leonardo fazia a pergunta e quando ele não respondia, perguntava de outra forma. Exemplo: A professora pergunta: Com quem você vai dançar na festa de São João? Leonardo respondeu: “com a fogueira”. Professora: “Com a fogueira Leonardo?”. Os alunos riram. A professora falou: “Você vai dançar com uma pessoa”. Ele não entendeu. A professora falou com impaciência, é uma festa. Com quem você vai à festa? Leonardo respondeu com Leusa (a mãe). A professora falou: Então desenhe sua mãe e você. Leonardo o desenhou e a mãe. Depois a professora leu a parte da prova que era para completar com os cômodos da casa destacados em um quadro que constava na prova. Exemplo: Onde sua mãe faz a comida ----- . Leonardo respondeu: em casa. A professora falou: O que tem aqui: quarto, jardim, sala, cozinha. Leonardo respondeu: na cozinha. A professora leu a outra questão: Onde você assiste televisão? Ele não entendeu, a professora teve que explicar outra vez e ele respondeu: na sala. Onde você brinca com os seus colegas? Leonardo teve dificuldade para responder, depois falou: “no quarto”. (Diário de campo, 11/06/2010)

Com essa observação nota-se que mesmo utilizando uma avaliação tradicional, a professora oferecia um apoio aos alunos e, em relação a Leonardo, mesmo demonstrando impaciência em algum momento, procurou esclarecer

algumas questões que ele não entendia o enunciado. Ao observar as notas de Leonardo na caderneta pode-se verificar que essas notas são semelhantes e em algumas disciplinas são superior ao dos demais colegas. No parecer descritivo da caderneta, a professora fez o seguinte registro de Leonardo: “Ele demonstrou saber as atividades, mas é lento”. (Diário de campo, 23/07/2010)

A avaliação realizada pela professora dizia respeito apenas aos conteúdos acadêmicos apreendidos ou não pelos alunos, deixando de valorizar as aquisições sociais, afetivas e em relação à autonomia adquiridas por todos os alunos, e, em especial, pelo aluno com autismo. Algo importante a ser destacado corresponde ao fato de que apesar da professora não realizar atividades que incentivassem a interpretação, isso era cobrado nas provas e Leonardo possuía dificuldade em interpretar os textos, sendo necessária a ajuda da professora.

Contudo, na maioria das vezes, ele demonstrava compreensão das questões da prova ou teste e respondia de forma adequada, como pode ser observado na situação descrita abaixo:

Leonardo chegou atrasado, a professora entregou-lhe a prova e pediu que ele colocasse o nome. Ele começou a fazer sozinho e demonstrou ter compreensão dos itens realizados. A professora pediu que a pesquisadora ficasse perto dele “estimulando”, enquanto ela orientava os outros alunos. Com poucas orientações e explicações da pesquisadora, Leonardo conseguiu terminar as questões (sobre antecessor, sucessor, completar a tabela com números até 100, centena e dinheiro, o que comprar com R\$ 10). Quando ele entregou a prova, a professora perguntou a pesquisadora: “Ele teve dificuldade?” e a pesquisadora respondeu que com algumas orientações ele conseguiu responder as questões. A professora falou: “Tá vendo? Ele tem capacidade”. (Diário de campo, 08/09/2010)

A dificuldade apresentada pelo aluno com autismo para responder algumas questões da avaliação era mais devido ao não entendimento do enunciado, pois quando era explicado de forma mais objetiva ou utilizada outra expressão ele conseguia compreender o que estava sendo solicitado.

Observa-se que, mais uma vez, há o predomínio de um único recurso de avaliação, o que contraria os princípios de uma avaliação numa perspectiva inclusiva que pressupõe o uso de instrumentos avaliativos diversificados que deem conta de diferentes aspectos da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, compartilha-se da opinião de Belisario Junior e Cunha (2010) quando indicam a necessidade do uso de instrumentos de registro e avaliação que deem conta das múltiplas dimensões do

desenvolvimento humano, ou seja, instrumentos que deem conta não apenas dos conteúdos curriculares específicos, mas também dos aspectos sociocognitivos.

Contudo, reconhece-se que dentro de uma perspectiva tradicional de ensino onde há uma ênfase no aprendizado dos conteúdos acadêmicos, a prova e o teste são instrumentos privilegiados para verificar o desempenho dos alunos. Desse modo, urge a adoção de novas formas de avaliação por parte das escolas.

5.2.2 Relações Interpessoais

Nesta categoria foram analisados os indicadores que se seguem.

5.2.2.1 *Interação professor/aluno com autismo*

A professora Isabel buscava interagir com Leonardo, sempre o cumprimentava, quando ele chegava à sala, perguntava coisas e oferecia atenção individualizada durante as atividades. Embora Leonardo interagisse pouco, de forma espontânea com a professora, respondia as solicitações e buscava a ajuda da professora quando deseja algo ou queria que os colegas se afastassem dele. Em relação aos cumprimentos foi observado:

Quando Leonardo chegou, a professora e alguns alunos já estavam na sala. A professora falou: “Boa tarde Leonardo”. Ele respondeu “Boa tarde” e foi sentar. (Diário de Campo, 11/06/2010)

A professora solicitava a participação do aluno nas aulas, elogiava o desempenho do mesmo e buscava formas de se comunicar com o aluno com autismo. O aluno parecia confiar na professora, na medida em que solicitava sua intervenção quando os colegas estavam muito próximos ou perguntava, à sua maneira, algo. Em uma das aulas observadas, a professora levou uma menina para a sala, Leonardo ouviu os colegas chamando a menina pelo nome e perguntou “Pró, Carla é irmã de?” A professora respondeu: “de ninguém, ela veio com a pró”. (Diário

de campo, 13/10/2010) Em outra ocasião um colega estava próximo dele e tentando tocá-lo, ele disse “Gabriel chama aí minha pró”. (Diário de campo, 08/07/2010)

O aluno parecia ter um vínculo de confiança com a professora e esta apesar de não investir, de forma consciente, em sua interação com aluno, demonstrava acreditar no potencial do mesmo e se comunicava com o aluno durante a aula, inclusive oferecia atenção individualizada. Sobre a importância da interação professor e aluno, Orrú (2009, p. 120) destaca que: “A interação entre o professor e seu aluno é fundamental. No caso de crianças com autismo, nem sempre o professor vê atitudes que demonstram uma ação de reciprocidade vinda de seu aluno”. A autora acredita que é de fundamental importância que o professor identifique os interesses dos alunos com autismo e tome-os como ponto de partida para a interação com os mesmos.

5.2.2.2 *Interação aluno com autismo e colegas*

A professora Isabel não procurava desenvolver estratégias que propiciassem a interação dos alunos, como já foi ressaltado, havia uma ênfase em relação ao aprendizado da leitura e escrita em detrimento do aprendizado de competências sociais³¹ por parte dos alunos. Dessa forma, as tentativas dos alunos de se aproximarem de Leonardo e a dele se aproximar dos colegas não eram aproveitadas e nem incentivadas pela professora. Em alguns momentos, Leonardo demonstrava desejar se comunicar com os colegas, utilizando trechos de músicas, a título de exemplo em uma das observações Leonardo falou: “José, cadê o lobo-mau?”. (Diário de campo, 11/08/2010) E em outro momento:

A professora chama Leonardo para pegar um lápis e uma borracha na sua mão e ele vai com a professora. Quando voltou Leonardo passou por um colega e falou: Tiago eu não sou cachorro não. O colega sorriu. (Diário de campo, 13/10/2010)

³¹ De acordo com Bosa e Camargo (2009, p. 66), [...] a competência social é, de um modo geral, um construto psicológico que reflete múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental. Trata-se, portanto, não de um traço global da personalidade, mas um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais, sobretudo na interação com pares.

Entretanto, devido a pouca idade dos colegas eles não entendiam a maneira de comunicação do aluno com autismo e não foi verificada nenhuma tentativa da professora em explicar aos colegas que Leonardo estava tentando conversar com eles. Em outro momento, um colega interagiu com o aluno, o que aconteceu da seguinte maneira:

No meio da aula um colega se aproximou de Leonardo, tocou-o, abraçou-o, inicialmente ele correspondeu, depois tentou evitar e falou cadê a professora. A professora falou com o aluno: “quando ele fala cadê a professora Jonatas, ele está querendo que você pare de tocá-lo, que se afaste”. (Diário de campo, 11/06/2010)

A pesquisadora considera que a professora reforçou o isolamento do aluno, neste momento ela poderia aproveitar a iniciativa do colega e explicar a Leonardo que o colega estava brincando com ele e pensar em alguma estratégia de aproximação, já que, inicialmente, Leonardo correspondeu ao gesto do colega, mas a professora acabou reclamando com o colega por conta da aproximação.

Algo que prejudicou a interação de Leonardo com os colegas diz respeito à diferença de idade existente entre ele e a maioria dos colegas. A convivência do aluno com autismo com colegas que tivessem a mesma idade que ele facilitaria o aprendizado de comportamentos apropriados a sua idade, pois a autora deste trabalho compactua da opinião de Bosa e Camargo (2009, p. 66) de que:

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente.

Leonardo teria a oportunidade de observar o comportamento dos colegas da mesma idade e aprender com os mesmos e os colegas poderiam tanto aprender com a diferença como oferecer apoio na realização das atividades.

5.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DALVA E CAROLINA (ESCOLA C)

A professora Dalva, conforme já foi relatado, é professora da escola C, atuou no 5º ano do ensino fundamental (4ª série) da escola pública, ensinou dois alunos com autismo, Valter e André. Dalva foi professora dessa turma até junho de 2010, depois foi transferida para uma escola próxima à sua residência e a professora Carolina assumiu a turma. Na análise abaixo serão consideradas cinco observações das aulas da professora Dalva e cinco das aulas da professora Carolina. Como já foi mencionado, os dois alunos com autismo são acompanhados por um monitor, Tadeu, contratado pela instituição especializada que eles frequentam no turno oposto.

5.3.1 Relações pedagógicas

Nesta categoria foram analisados os seguintes indicadores.

5.3.1.1 *A organização da sala e o espaço destinado ao aluno*

A sala da professora Dalva possuía as cadeiras organizadas em duplas e os alunos trocaram de lugar no decorrer da observação, no entanto alguns alunos preferiam sentar junto dos colegas com que possuíam mais afinidade. O aluno André sentava ao lado de colegas diferentes no decorrer das observações e solicitava informações dos mesmos, já Valter sentava sempre ao lado de Tadeu, monitor da instituição especializada onde ele é atendido. A professora Carolina continuou com a mesma forma de organização adotada pela professora Dalva.

As professoras Dalva e Carolina deixavam afixados na sala cartazes e demais produções dos alunos. Apesar da organização das cadeiras em duplas, poucas atividades eram realizadas de forma coletiva, dessa forma, a organização da sala não era aproveitada para favorecer a participação e interação dos alunos.

A organização da sala ou arrumação da mesma pode parecer sem importância, mas, de acordo com Suplino (2007, p. 145), “[...] para que a classe se torne inclusiva, a arrumação também concorre como um fator gerador de interações ou um entrave para as mesmas”. A autora acrescenta ainda que:

Os procedimentos que envolvem desde as práticas de ensino às estratégias para lidar com comportamentos inadequados, ou como ordenar um ambiente de modo que o mesmo se torne um facilitador de interações entre os alunos estão relacionados a um conhecimento sobre como manter crianças com deficiências numa sala regular com êxito. (SUPLINO, 2007, p. 145)

Durante as observações foi possível verificar que as professoras não possuíam esse conhecimento de que a organização da sala pode favorecer ou não a inclusão dos alunos.

5.3.1.2 *Explicação dos conteúdos e das atividades*

A professora Dalva, em alguns momentos, no decorrer das explicações procurava interagir com os alunos, buscando conhecer a opinião deles. Isto pode ser observado no relato a seguir:

A professora falou sobre a aula que haveria no sábado e depois perguntou aos alunos: Quem gosta de refrigerante? A maioria dos alunos levantou a mão indicando que gostava de refrigerante, inclusive Valter, que ficou falando insistentemente “Eu quero refrigerante”. A professora explicou que não tinha refrigerante e depois entregou cópias de um texto que falava sobre os malefícios do consumo excessivo de refrigerante. A professora leu o texto com os alunos e depois fez algumas perguntas sobre o texto. E em seguida pediu que os alunos respondessem as questões que estavam abaixo do texto, Valter não fez a atividade, A professora não questionou a sua decisão, permitindo que ele ficasse sem realizar a atividade. Entretanto, cobrou dos demais alunos a realização da tarefa. André fez a atividade rapidamente e entregou a professora. A professora não pegou a atividade e disse para que ele ficasse na mão e corrigisse durante a correção coletiva. (Diário de Campo, 25/03/2010)

Nesse momento, faltou uma atenção individualizada por parte da professora para que o aluno com autismo participasse da atividade, pois, apesar de ter exigido

a participação dos demais alunos, consentiu na decisão de Valter não realizar a atividade.

Durante a observação, a professora Dalva realizou poucas atividades em grupo ou em dupla, na única atividade em dupla observada, durante a aula da professora faltou uma intervenção por parte da mesma para que os alunos com autismo participassem com os colegas da atividade. O que foi observado na seguinte situação:

A professora Dalva informou que os alunos fariam uma atividade em dupla, em seguida entregou papel ofício, tesouras, réguas e revistas para a dupla e pediu que elas recortassem figuras de pessoas que representassem as diferentes fases (infância, adolescência, idade adulta e velhice) da vida e colassem no papel. André e Valter ficaram em duplas diferentes, eles recortaram as figuras, mas elas não foram consideradas pelos colegas. A professora não se aproximou das duplas para orientação e os alunos acabaram não participando da atividade. (Diário de campo, 18/03/2010 – Escola Pública)

Considera-se que a intervenção da professora nessa atividade facilitaria a participação por parte dos alunos com autismo.

Foi possível observar que não havia, por parte da professora, uma preocupação em verificar se os alunos com autismo estavam entendendo as explicações ou se estavam realizando as atividades de forma correta. As explicações e atividades eram realizadas da mesma forma e o tempo para realização das mesmas era igual para todos os alunos. Contudo, quando os alunos com autismo solicitavam alguma explicação, a professora fornecia a ajuda solicitada. Isto pode ser evidenciado na seguinte observação:

A professora Dalva iniciou a aula falando sobre a literatura de Cordel, ela explicou aos alunos o que era a literatura de cordel e suas principais características. A professora leu dois cordéis para os alunos e falou também sobre os provérbios, perguntou se os alunos sabiam o que era um provérbio e se conheciam algum, como eles não responderam, a professora foi dando exemplos de provérbios. Durante toda a explicação André permaneceu sentado ouvindo e Valter em alguns momentos fazia barulhos e era repreendido pelo rapaz da instituição especializada que estava acompanhando ele e André. O rapaz ficava sentado ao lado de Valter e repreende quando ele está querendo levantar e gritar, além de auxiliá-lo na realização das atividades já que eles se distraem com facilidade. Depois, a professora colocou no quadro um exercício de português que possuía questões de separação de sílabas, sílaba tônica, substantivo próprio e comum. Em determinado momento da atividade, André chamou a professora e solicitou explicação em relação à atividade. Quando todos terminaram a atividade, a professora fez a correção no quadro. Os alunos com autismo não prestaram atenção na correção e a professora não solicitou que eles fizessem a correção. (Diário de campo, 06/05/2010)

Em relação à realização das atividades, foi possível observar que, em alguns momentos, a professora Dalva tratava os alunos com autismo de forma diferenciada, por exemplo, para os demais alunos era exigido que a atividade fosse feita e em relação ao aluno com autismo não havia a mesma exigência, mesmo esses alunos tendo condições de realizar as atividades.

Em uma das observações, André que parecia não estar prestando atenção à professora Dalva participou espontaneamente da aula, o que aconteceu da seguinte forma:

A professora iniciou a aula avisando que não haveria aula na sexta e na segunda e explicou o motivo. Depois pediu que os alunos pegassem o livro 'Aymaré', André e Valter pegaram o livro e em seguida a professora fez a leitura de um texto que tratava sobre a amizade e a briga entre amigos. Após a leitura, a professora fez algumas perguntas sobre o texto e falou que as vezes os amigos brigam porque as pessoas pensam e são diferentes. Deu alguns exemplos dos alunos que andam juntos na sala, mas que são diferentes. André que parecia não prestar atenção, perguntou: E eu? A professora perguntou: Você tem amigos? Ele falou que tinha. A professora perguntou quem era o melhor amigo dele e ele respondeu: Valter (o outro aluno com autismo). Ah! Que bom, a professora respondeu. Depois a professora escreveu no quadro as páginas do livro, interpretação do texto, que os alunos deveriam responder. Ao realizar a atividade André e Valter solicitaram a professora para esclarecer algumas questões. Na hora da correção André e Valter não prestaram atenção. Teve uma pergunta na atividade sobre hobbies e a professora direcionou para André e Valter e eles responderam o que gostavam de fazer no tempo livre. (Diário de campo, 27/05/2010)

Apesar das poucas solicitações por parte da professora, foi possível perceber que os alunos com autismo participavam das atividades de forma espontânea em alguns momentos e que em algumas ocasiões a professora direcionava a pergunta aos alunos. Em alguns momentos os alunos com autismo pareciam não prestar atenção no que estava acontecendo na sala e faltava uma intervenção da professora para chamar a atenção dos alunos para a atividade realizada.

Em relação à prática da professora Carolina, professora que substituiu a professora Dalva, pode-se destacar que ela valorizou mais a participação dos alunos com autismo e constantemente elogiava o desempenho dos mesmos. Isto pode ser observado na seguinte situação:

A professora começou a falar sobre o texto jornalístico e iniciou a aula fazendo uma relação das notícias atuais, perguntou aos alunos: Qual a notícia internacional que está sendo mais divulgada por esses dias? Os alunos responderam: a copa e ela perguntou: Qual a notícia da copa? Alguns alunos responderam a derrota da Alemanha. A professora começou a falar do texto jornalístico, sobre o título da

reportagem e da necessidade que o título chame atenção. Depois, a professora fez a correção de uma atividade que tratava sobre o assunto. A atividade consistia em perguntas sobre trechos do texto jornalístico. Na hora da questão sobre discurso direto, Valter acertou e a professora elogiou, informando que ele gosta de ler jornais e que ele lê jornais todos os dias no recreio. Valter foi o primeiro a responder a pergunta e a professora o elogiou. Após a correção, a professora entregou uma folha de ofício e pediu para que os alunos em dupla ou individual criassem uma notícia, alguns alunos não quiseram fazer. André e Valter fizeram sozinhos, sendo André o primeiro a entregar. A professora olhou e pediu que ele corrigisse algo, ele corrigiu e depois entregou a professora que elogiou o trabalho. Valter entregou a produção e a professora falou “Muito bom Valter”. Depois ela me mostrou os textos produzidos por André e Valter e comentou: “Eles entenderam o assunto e fizeram uma produção com sentido”. (Diário de campo, 11/07/2010)

Entretanto, em alguns momentos a professora demonstrava dificuldade em entender o que Valter dizia e isso dificultava a participação do aluno. Isto pode ser observado na seguinte ocasião:

No segundo momento da aula a professora colocou uma história em quadrinhos “Chico Bento em Pescatrambicaria” no retroprojetor, a história tratava sobre a poluição dos rios e sobre coleta seletiva. A história possuía mais imagens do que texto. A professora foi interpretando as imagens junto com os alunos, fazendo uma leitura coletiva. Após a leitura a professora explorou a história, o gênero textual, as imagens e pediu que os alunos pegassem o caderno e fizessem a seguinte atividade de literatura: Transcreva a história Pescatrambicaria dividindo-a em parágrafos. Foi realizada uma transcrição coletiva. Primeiro pediu que eles colocassem o título, Valter fez primeiro do que os demais colegas e gritou “Já coloquei o título”, a professora não entendeu, ele repetiu três vezes, a professora não entendeu e os colegas informaram para a professora o que ele disse. Depois fez uma pergunta sobre o parágrafo, a professora se aproximou dele e orientou individualmente. Quando a professora pediu sugestões para a escrita do próximo parágrafo, Valter deu uma ideia, mas a professora não entendeu o que ele disse. (Diário de Campo, 15/07/2010)

Quando as atividades interessavam, os alunos com autismo participavam ativamente da aula. Nos dias em que a professora Carolina realizou atividades envolvendo textos jornalísticos, textos que interessam a Valter, ele participou da aula e respondeu as questões corretamente, inclusive prestou atenção em aspectos não observados pelos demais colegas.

Após o diário, a professora pediu que os alunos abrissem o livro de português p. 155, 156 e 157 e fizessem a leitura do texto. André e Valter leram o texto, depois a professora fez a leitura coletiva do texto jornalístico “Solução para a inclusão social” que tratava sobre a situação dos catadores de lixo. A professora pediu que alguns alunos fizessem a leitura em voz alta de alguns parágrafos do texto, André e Valter não foram convidados, apesar de Valter se interessar por textos jornalísticos. No decorrer da leitura, a professora leu uma informação errada, disse que a Petrobras doava para ONG 3.000.000, 00 em 1 ano, Valter que prestava bastante atenção a

leitura corrigiu dizendo que era “em 3 anos”. Também interrompeu outra vez para corrigi-la em relação ao ano da reportagem. Após a leitura a professora passou para os alunos a atividade das páginas 158 e 159 relacionada ao texto, a atividade foi realizada coletivamente. Valter respondeu oralmente quase todas as questões. No decorrer da aula Valter respondeu a maioria das questões, mas a professora demonstrou dificuldade em entender o que o aluno falava. Valter leu o enunciado de uma questão, mas a professora não entendeu depois do aluno repetir várias vezes, a professora acabou desistindo de entender.

A participação de André e Valter nas atividades demonstra que nem todos os alunos com autismo são alheios ao que está acontecendo ao redor, pois quando eram desenvolvidas atividades que interessavam aos alunos eles participavam com mais entusiasmo do que os demais colegas. Isto também serve para confirmar a opinião de Fernandes e outros (2007, p. 168) de que “[...] é possível afirmar que indivíduos com condutas típicas têm condições de aprendizagem acadêmica e social e que podem se beneficiar muitíssimo de espaços inclusivos para que esta aprendizagem aconteça”. Apesar dos momentos de falta de atenção demonstrada pelos alunos, a maioria das produções dos alunos com autismo que a pesquisadora teve acesso demonstrava uma compreensão do que estava sendo solicitado.

Em relação ao planejamento, foi possível verificar que no plano da professora Carolina também não constam objetivos diferenciados e nem estratégias relacionadas ao aluno com autismo. Em uma das observações, a pesquisadora solicitou o plano de aula da professora,

A professora entregou o caderno com a programação semanal. O caderno possuía vários planos, na verdade registro dos assuntos e as atividades que seriam desenvolvidos em cada aula. Na quinta-feira, dia que ocorreu a maioria das observações, a professora trabalha com conteúdos de português e ciências, como não teve aula segunda e terça, ela não seguiu o que estava registrado para esta aula. (Diário de campo, 29/07/2010)

5.3.1.3 *Avaliação*

A avaliação era praticada por ambas as professoras como uma função restrita de contabilizar resultados quantitativos, a avaliação tinha como alvo o aluno, os demais aspectos do processo de ensino-aprendizagem não eram avaliados ou considerados. A prova e o teste eram as atividades avaliativas mais utilizadas e os

resultados alcançados nessas atividades eram colocados no boletim dos alunos, havia em cada unidade uma semana reservada para as avaliações. A professora Dalva e a professora Carolina realizaram alguns trabalhos, mas o peso maior em relação à nota ficava por conta das provas e dos testes. Os alunos com autismo eram avaliados da mesma forma que os demais alunos, não havendo diferenciação de tempo, orientação individual da professora ou uma atividade diferenciada. A autora do presente trabalho acredita que para favorecer a inclusão de alunos com autismo, a avaliação deveria deixar de ser uniformizada e classificatória. Como propõe Zabala (1998), a avaliação contribuiria mais para o processo de formação de todos os alunos se deixasse de centralizar exclusivamente nos resultados obtidos e passasse a se situar no próprio processo de ensino/aprendizagem, tanto do grupo como um todo, como de cada aluno individualmente. Somente durante a entrevista, a professora Carolina informou que André e Valter, alunos com autismo, possuíam um boletim de pareceres que era enviado para a instituição especializada, contudo não explicou como esse boletim era preenchido ou qual a finalidade, já que para a promoção dos alunos para a próxima série eram consideradas as notas das provas e dos testes.

Em uma das observações, a professora Dalva realizou avaliação com os alunos, o que aconteceu conforme o relato abaixo:

Quando terminou o recreio e os alunos foram para a sala e a professora entregou a avaliação de matemática e explicou rapidamente. Marta (coordenadora da instituição especializada) ficou perto de Valter fornecendo orientações (lendo os enunciados, questionando as respostas vagas etc.) e ele conseguiu realizar a avaliação. André estava fazendo a avaliação sozinho e Marta foi observá-lo, a colega ia ajudá-lo, mas ela interferiu informando que a atividade era individual. Depois Marta voltou para perto de Valter e no momento em que ela não estava observando André, ele terminou a avaliação e entregou a professora que a colocou na mesa. Quando Marta voltou para perto de André perguntou onde estava a avaliação, ele disse que entregou a professora e ela pediu para ver. Marta olhou a avaliação e viu algo errado, entregou a atividade para André e pediu que ele prestasse atenção em algumas questões com a ajuda ele corrigiu as questões e terminou a avaliação.

Nesta observação verificou-se que a professora Dalva utilizava o mesmo instrumento de avaliação com todos os alunos. As dificuldades dos alunos em relação à compreensão de alguns enunciados não eram consideradas, o apoio era fornecido pela professora, apenas quando era solicitado pelos alunos. O acompanhamento nesta ocasião foi realizado por uma pessoa que não é professora

da escola. A coordenadora da instituição especializada acabou assumindo o papel que deveria ser exercido pela professora.

A professora Carolina assumia uma postura semelhante a da professora Dalva, a avaliação desenvolvida era a mesma para todos os alunos e a ajuda aos alunos com autismo só era oferecida quando solicitada por eles:

Na volta do recreio as cadeiras estavam organizadas em filas e a professora entregou as avaliações de história e geografia. Fez a leitura da avaliação de geografia e os alunos começaram a responder a prova. André e Valter começaram a responder e Tadeu dividia a atenção entre os dois, pois pareciam não entender algumas questões. A prova de história tinha uma poesia de Castro Alves (Navio Negreiro) e outros três trechos de um texto que falavam sobre a abolição da escravatura. André e Valter em algumas ocasiões demonstravam dificuldade em interpretar os textos e os enunciados das questões. Diante disso, Tadeu fazia a leitura das questões e diante das respostas incompletas ou sem sentido, questionava as respostas. A professora permaneceu sentada, André levantou algumas vezes para fazer perguntas a professora. A professora lia a questão e explicava o que era para fazer. André entregou a prova, mas Tadeu pediu que ele pegasse e deixasse na mesa e fosse fazer a prova de ciências, André foi fazer a prova de ciências e constantemente ia solicitar a ajuda da professora. (Diário de campo, 05/08/2010)

A professora Carolina priorizava a prova e o teste como instrumentos avaliativos e não havia uma adequação desses instrumentos à necessidade dos alunos com autismo. Em uma das observações, a professora chegou a afirmar que não podia orientar o aluno a rever as respostas colocadas na prova.

A professora falou: Agora vou arrumar a sala para a prova e colocou as cadeiras em fileira. A professora pediu que os alunos pegassem uma folha de caderno. André e Valter não pegaram a folha e a professora não percebeu. Quando Tadeu (monitor contratado pela instituição especializada) chegou na sala perguntou aos dois: “Cadê a folha que a professora pediu? Peguem a folha”. André e Valter pegaram a folha de caderno e a professora foi colocando no quadro as seguintes questões:

- 1 – Qual foi a maior consequência para a Corte Portuguesa causada pelo bloqueio continental?
- 2 – Qual era a intenção do governo português ao abrir o comércio brasileiro?
- 3 – Por que a transferência da sede do governo português para o Brasil foi o ponto de partida para o processo de Independência do Brasil?
- 4 – Na sua opinião, as melhorias realizadas na cidade do Rio de Janeiro na época da chegada da família real foram importantes para a vida da população? A quem essas mudanças beneficiaram?

Na hora de responder a prova, Tadeu ficou orientando Valter, lendo as questões e quando ele dava respostas fora do contexto ou incompletas, Tadeu ia lendo as questões novamente tentando fazer com que ele dissesse a resposta correta. André foi para perto da professora para esclarecer algumas questões que não estava entendendo. Sentou perto da professora e ela ia lendo as questões. Depois de algum tempo ele entregou a prova a professora. Quando Tadeu foi com Valter entregar a prova, pediu para ver a de André e quando percebeu que algumas questões estavam incompletas foi para perto dele e pediu que fizesse novamente algumas questões.

André não queria responder novamente, disse que já havia feito, mas Tadeu conseguiu fazer com que ele respondesse as questões novamente. Ele ia lendo as questões e fazendo André pensar nas respostas. Quando Tadeu pegou a prova para refazer com André a professora falou “Eu não podia fazer isso?”, tentando explicar que ela não podia dar a ajuda, mas que ele podia. (Diário de campo, 01/09/2010)

A situação acima demonstra a concepção que a professora tem sobre a avaliação, o que se está questionando, não é o fato dos alunos com autismo serem avaliados, o questionamento diz respeito à necessidade de condições justas para essa avaliação, pois não se tratava de privilegiar André e Valter, em detrimento dos demais alunos, mas de oferecer respostas às necessidades dos alunos no que se referia à realização da prova. Pois, foi possível perceber que não só nesta avaliação como nas outras, os alunos com autismo possuíam conhecimento dos assuntos que estavam sendo solicitados, contudo, necessitavam de uma orientação mais individualizada em relação a algumas questões das avaliações para que pudessem responder de forma adequada. Machado e Oliveira (2007) alertam para a necessidade de alterações nas práticas avaliativas. Nas palavras das autoras, as mudanças

[...] podem ocorrer por meio de modificação das técnicas ou de instrumentos de avaliação utilizados, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos. Partindo da lógica de que não se avalia para identificar quem é o melhor ou o pior da classe, como nos acostumamos a fazer no cotidiano educacional, e avaliando de forma longitudinal e atenta, poderemos promover contínuos ajustes ou adaptações nas estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem. (MACHADO; OLIVEIRA, 2007, p. 50)

Dentro da perspectiva adotada pelas autoras, a intervenção da professora durante a avaliação ou a adoção de outro instrumento avaliativo não seria um erro, mas uma estratégia utilizada visando adequá-la às necessidades do aluno.

Outro fato relacionado à avaliação que chamou a atenção da pesquisadora durante uma das observações diz respeito à forma como a professora Carolina comunicou a nota dos alunos e em especial a dos alunos com autismo.

Quando o primeiro grupo de alunos chegou da aula de informática André desceu, com o segundo grupo e Valter ficou sentado ao lado de Tadeu como de costume. A professora informou: “Valter fechou a prova de ciências”, ele ficou um tempo parado e depois agradeceu a professora. A professora Carolina falou: “Você é que merece Parabéns”. E ele sorriu. A professora continuou a revisão de história com o grupo que havia chegado da aula de informática, ela ia explicando as questões e fazendo

comentários. Valter ficou prestando atenção, mas não leu as questões e nem participou respondendo. Quando André voltou da aula de informática pegou o caderno. A professora terminou a revisão e depois da apresentação do trabalho de geografia por duas alunas. A professora informou as notas da prova e a média de ciências. Valter ficou com 5 na prova e 7 na média e André com 2 na prova e 3 na média, perdeu na unidade, André ficou indiferente, pareceu não entender o que significava a nota. Valter ficou alegre com a nota dele. (Diário de campo, 05/08/2010)

Apesar da professora ter elogiado o desempenho de Valter na prova, pode-se perceber que a nota foi vista como um fim em si mesmo e não como um instrumento que possibilitasse um repensar na prática que estava sendo desenvolvida, a nota baixa de André não foi vista como algo a ser refletido. Quase metade dos alunos ficou com nota baixa na média, mas a professora não procurou ver o que aconteceu ou informou sobre a possibilidade da realização de outra atividade avaliativa. A avaliação foi tomada como um fim em si mesmo, na medida em que não possuía o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e as lacunas deixadas do processo de ensino-aprendizagem para intervir no sentido de saná-las.

5.3.2 Relações interpessoais

Nesta categoria foram analisados os seguintes Indicadores.

5.3.2.1 *Interação professor/aluno com autismo*

As duas professoras, Dalva e Carolina, avaliaram como boa a relação que possuem com os dois alunos com autismo. Valter possui uma relação melhor com as professoras do que com os colegas, em algumas observações, a pesquisadora presenciou Valter abraçando a professora Dalva e a professora Carolina. Já André solicitava o apoio da professora quando necessitava de algo, mas não foram presenciados momentos em que ele abraçasse a professora como no caso de Valter. Os dois alunos com autismo solicitavam a ajuda das professoras quando possuíam dificuldade em realizar alguma atividade ou quando não entendiam algo.

Na entrevista realizada, a professora Dalva falou sobre a questão da interação dos dois alunos com autismo com ela e com os colegas. De acordo com a professora:

São dois né que eu tenho, um como eu disse a você, ele é mais tranquilo³², é mais recolhido, mais calado, mais calmo ali, esse daí não precisa muito do acompanhamento da monitora, ele é mais autônomo, ele faz as coisas mais sozinho e tal, escreve, faz o deverzinho dele, vem mostrar, pergunta, tira dúvidas quando ele precisa, agora ele também do lado da afetividade ele é menos afetivo, sinto que ele gosta muito de mim, mas ele também não gosta de toque, de abraço, de beijo, de ficar com aquela coisa do afeto né, ele é mais assim, interage muito com os meninos menores na hora do recreio, brinca com os meninos, corre, brinca tudo isso ele faz o outro³³ ele é bem afetivo, ele gosta de ficar o tempo todo ali, abraça, beija o tempo todo, ta de junto de mim, as vezes eu boto ele de junto de mim pra dar mais atenção a ele, teve uma época que a monitora não tava vindo aí eu tive que ficar com ele de junto de mim, na minha mesa tal pra dar atenção a ele, ele é bem afetivo, mas ele também é bem agitado é ele é mais, tem horas que ele fica nervoso, ele fica com aqueles tiques, é gritando, fazendo uns gritinhos e tal ele precisa de mais atenção, ele não gosta de ta muito com os meninos brincando, ele não gosta de brincadeira com os outros colegas ta interagindo com os outros colegas pra brincadeira, o que ele gosta realmente é de ler, tudo que ele pode pegar pra ele é ótimo, principalmente o jornal do dia, ele sempre já chega já procurando o jornal do dia pra ler, enquanto a gente não dá o jornal a ele, por que as vezes o jornal não chegou ou ta em algum outro lugar ele não sossega, por que quando dá o jornal ele senta e vai ler o jornal todo, computador, televisão tudo isso pra ele é uma coisa pra ele que ele adora né, então quando ele pega o jornal ele esquece o mundo, quando ele vê uma televisão também ele esquece, quando ele vai pra o computador a mesma coisa, então com outra criança ele é menos sociável, é mais pra o lado da leitura o que ele quer, gosta de está informado, ele gosta muito de ta informado, é mais afetivo que o outro, bem mais afetivo mesmo na questão do toque. (Professora Dalva)

A fala da professora Dalva confirma o que as pesquisas atuais (BOSA, 2002) têm demonstrado de que nem todas as pessoas com autismo são isoladas ou demonstram aversão ao toque. Valter, de acordo com a professora, e, isso foi confirmado na observação, demonstrava estabelecer uma relação afetiva com a professora, buscando inclusive contato físico com a mesma.

A professora Carolina elogiava Valter e André tanto em relação ao comportamento quanto os alunos se destacavam na realização de alguma atividade. O fato dos dois alunos se comunicarem oralmente, apesar da dificuldade de compreensão em alguns momentos, facilitava a interação com as professoras, pois possibilitava que os alunos recorressem à professora e permitia que elas, na maioria das vezes, compreendessem o que os alunos estavam expressando. Assim, durante as observações, não foi verificada nenhuma atitude de hostilidade nem por parte das

³² A professora está se referindo a André.

³³ A professora está se referindo a Valter.

professoras e nem por parte dos alunos com autismo. Entretanto, em alguns momentos, a responsabilidade pelos alunos com autismo era transferida para o monitor da instituição especializada que acompanhava os mesmos. Percebeu-se em alguns momentos que a dificuldade na fala apresentada por Valter dificultava a compreensão por parte da professora Carolina, do que ele estava dizendo o que acabava prejudicando a sua participação em algumas atividades, pois a professora não conseguia entender o que ele estava falando.

A professora Carolina mencionou em conversas informais realizadas durante a observação que a convivência com André e Valter proporcionou uma desconstrução da imagem que ela possuía sobre autismo; para ela todas as pessoas com autismo eram isoladas, não aceitavam toque, etc. Em uma das observações, a professora falou: “Eles nem parecem que são autistas, não ficam isolados, tinha outra imagem”. (Diário de campo, 12/08/2010)

5.3.2.2 *Interação aluno com autismo e colegas*

No que diz respeito à interação dos alunos com autismo com os colegas, observou-se que André se relaciona melhor com os colegas do que Valter. Durante uma observação um colega mencionou que brincava mais com André do que com Valter, porque André é mais carinhoso, empresta as coisas e Valter não gosta muito que os colegas se aproximem dele. André se dirigia aos colegas com frequência para perguntar algo e quando os colegas solicitavam algo emprestado ele emprestava.

Os colegas se aproximavam mais de André e quase sempre auxiliavam em relação à atividade, seja chamando a atenção ou informando o que era para ser feito. Isto pode ser observado na seguinte ocasião:

A professora Carolina passou uma atividade para os alunos e enquanto a maioria estava fazendo, ela foi pegar algo no armário, uma colega percebeu que André não estava fazendo a atividade falou a professora que ele não estava fazendo o dever. A professora estava distante e não ouviu e a colega passou a orientá-lo. Com a ajuda da colega André terminou a atividade. (Diário de campo, 15/07/2010)

Durante as observações foi possível perceber que apesar do pouco incentivo por parte das professoras, os colegas interagem mais com um dos alunos com autismo, André, e em alguns momentos auxiliavam na realização da atividade. Entretanto, faltou uma iniciativa das professoras no sentido de incentivar e orientar os demais alunos em relação ao auxílio prestado aos colegas com autismo, visto que em alguns momentos os colegas queriam fazer a atividade pelo aluno.

Em relação a Valter, foi possível perceber algumas tentativas de interação por parte dos colegas, mas ele se afastava e não permitia o toque, o fato do monitor da escola sentar ao lado do aluno, também acabava dificultando a aproximação por parte dos outros alunos. Em uma das ocasiões uma colega tentou uma aproximação, tentou olhar o caderno de Valter, mas ele reagiu da seguinte forma:

Uma colega pediu para ver o caderno de Valter, ele disse para ela não pegar, ela insistiu e ele apertou a mão dela. A colega chorou e a professora Carolina que estava distante foi ao encontro dos dois para entender o que aconteceu. A professora perguntou o que aconteceu e Valter segurou a mão dela e pediu para não ficar sem recreio, a colega contou o que aconteceu e a professora explicou que não era para bater na colega, que não precisava fazer aquilo, Valter disse que sim e pediu desculpa a colega. (Diário de campo, 15/07/2010)

Não foi observado outro comportamento de agressividade por parte de Valter, a própria professora mencionou na conversa com a pesquisadora no dia do episódio relatado que “os alunos com autismo não dão trabalho. Hoje que Valter fez isso” (se referindo ao fato do aluno ter apertado a mão da colega). Nas observações Valter evitava o contato com os colegas e a professora não realizava estratégias para envolvê-lo. A pesquisadora sentiu falta de uma intervenção da professora no sentido de favorecer a interação de Valter com os colegas, algo que poderia ter sido feito era partir dos interesses do aluno (jornais, computador e outros aparelhos eletrônicos) e realizar atividades em dupla ou em pequenos grupos.

Durante uma conversa, a pesquisadora perguntou se um colega dos alunos com autismo, Hugo, brincava com eles, abaixo segue o breve diálogo:

- Pesquisadora: Você brinca com André e Valter?
- Hugo: Não brinco porque eles não gostam, mandam parar. São ignorantes.

Durante as observações, a pesquisadora conversou com outros colegas e a maioria demonstrou gostar dos alunos com autismo, apesar de mencionar uma

dificuldade maior de se relacionar com Valter, mas esse diálogo com Hugo serviu para mostrar a necessidade de sensibilizar os alunos em relação aos colegas com autismo, pois durante a pesquisa de campo verificou-se que os alunos não possuíam conhecimento a respeito das características de André e Valter, Hugo atribuiu a dificuldade de se relacionar deles a ignorância, algo que não era verdade.

5.4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

As entrevistas com base em roteiro semiestruturado foram aplicadas às professoras das escolas regulares e a estagiária de uma das escolas visando obter maiores informações sobre o aluno com autismo, a prática pedagógica desenvolvida e esclarecer fatos observados durante a pesquisa de campo. O Roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi composto de questões abertas e dividido em quatro blocos: 1) Identificação; 2) A inclusão educacional de alunos com autismo e a formação das professoras; 3) a percepção das professoras sobre os alunos com autismo; 4) a prática pedagógica e a situação dos alunos com autismo.

Para facilitar a análise, as respostas das professoras foram agrupadas em quatro blocos de questões de acordo com o Roteiro de entrevista. Os dados referentes ao item 1, Identificação, já foram descritos na seção 4.3 Participantes da pesquisa.

Abaixo, serão apresentadas as respostas das professoras às questões solicitadas nas entrevistas, conforme os blocos seguintes.

5.4.1 A inclusão educacional de alunos com autismo e a formação das professoras

Quando questionadas sobre o que achavam da inclusão educacional de alunos com autismo, pôde-se constatar que as cinco entrevistadas se mostraram favoráveis à inclusão, embora cada professora tenha ressaltado aspectos que

devem ser considerados. A seguir, serão apresentadas as respostas de duas professoras e uma estagiária a essa questão:

Eu acho ótimo apesar de ser difícil né, porque eu conheço pessoas que trabalham com autismo mais sozinho, aí de um jeito e de outro, eles não são inclusos com outros alunos e pode também assim favorecer porque eles não compartilham né com outros colegas, assim eu acho muito só, quando se trabalha só com autismo. Eu já conversei com professores que trabalham com dois, com três, mas eles não se relacionam entre si mesmo, e pelo menos assim quando estão juntos³⁴, mesmo pouco eles já observam, se alegram, às vezes quando vê o coleguinha brincando, o pouco que eles fazem, acho que já é um pouco de crescimento, faz parte do crescimento da criança. (Professora Rayssa)

É a minha experiência, é pela primeira vez né eu recebi na minha turma alunos com autismo né, até então eu não sabia ainda quase nada sobre autismo eu pensei que era bem diferente né, que fosse bem mais difícil, mas, pelo menos, os dois alunos que eu tenho na minha turma são alunos que eles conseguem interagir até certo ponto com os colegas, eles conseguem acompanhar o andamento da aula, é tem um que precisa de acompanhamento né, de monitoração ali com ele o tempo todo olhando como ta, o outro é mais calmo, mas é eu to achando interessante por que vem favorecer né a essas crianças que tem autismo que eles possam é participar de aulas regulares com alunos da rede pública regular e que pra eles é bom essa integração com interação tanto pra eles como para os outros né para os outros alunos da classe. (Professora Dalva)

Eu acredito que foi um grande passo assim né, que se deu, que realmente tem que incluir esse aluno, eu acho que a exclusão que existia antigamente deve ser abolida praticamente, mas deve ser trabalhado em conjunto né. Pais, profissionais não podem ficar pensando, que vamos jogar uma criança autista na escola regular e pronto né. Não é assim jogar de qualquer forma, tem que haver um equilíbrio, regular, mas também tem que ter um acompanhamento fora, para que todos possam ajudar essa criança a se desenvolver. (Estagiária Rosana)

A professora Rayssa destacou em sua fala a dificuldade encontrada para a inclusão do aluno com autismo; mas, tanto ela como a professora Dalva, ressaltaram que a inclusão favoreceu a interação dos alunos com autismo com os colegas. Entretanto, durante as observações foram constatadas poucas iniciativas das professoras no sentido de favorecer a interação entre os alunos, parecia haver por parte das professoras a concepção de que essas interações ocorreriam de forma espontânea entre os alunos. A estagiária Rosana trouxe em sua fala a concepção de que não basta apenas colocar o aluno com autismo na escola regular, sendo necessário um trabalho de parceria entre a escola, a família e outros profissionais que atendem o aluno e um acompanhamento fora da escola.

³⁴ Junto a alunos que não possuem autismo.

Em relação a terem tido experiência anterior com os alunos com autismo, todas as professoras entrevistadas informaram que os alunos com autismo, sujeitos desta pesquisa, foram os primeiros alunos com essa síndrome que tiveram. A afirmação das professoras e da estagiária revelou que a inclusão de alunos com autismo ainda é algo recente, o que confirma a informação trazida por Suplino (2007, p. 26) de que “Em nosso país ainda são poucas as iniciativas de inclusão desses alunos em classes regulares”.

Sobre a participação em algum curso sobre autismo antes de receber o aluno. A resposta das entrevistadas foi unânime em relação a esta questão, elas informaram não terem participado de nenhum curso de capacitação, antes de receber o aluno com autismo. A professora Dalva informou ter participado de uma palestra quando já estava ensinando os alunos com autismo e a professora Rayssa informou que a coordenadora da escola deu palestras, emprestou DVD e livros sobre autismo, o que aconteceu quando já estava trabalhando com o aluno, vale ressaltar que após a matrícula do aluno na escola é que a coordenadora ficou sabendo que Adriano possuía autismo. Essa questão alerta para a formação dos professores, pois as entrevistadas informaram durante as observações e/ou entrevistas que não possuíam conhecimentos satisfatórios sobre o autismo e sobre a maneira de trabalhar com esses alunos. Algumas demonstraram desconhecer as principais características da síndrome, o que acabava dificultando o desenvolvimento de ações que levassem os alunos a superar as dificuldades apresentadas.

A importância do curso sobre autismo e sobre a inclusão educacional desses alunos é ainda mais necessária diante da formação de duas das professoras, que possuíam apenas o nível médio e que não haviam tido informações sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, concorda-se com a opinião de Suplino (2007, p. 146) quando afirma que:

[...] o conhecimento, a capacitação, a formação (todo esse conjunto entendido aqui como conhecimento teórico acerca de um assunto determinado) por si só não se revelam como elementos suficientes para a promoção de uma inclusão bem sucedida, contudo sua relevância é indiscutível na condução do processo.

No entanto, a formação oferecida aos professores não deve se limitar a transmissão de conhecimentos teóricos, somando-se a isso, deve ser realizado

investimento na sua formação, principalmente no sentido de possibilitar encontros com outros professores que possuem alunos com autismo e momentos de reflexão sobre a prática. A este respeito, Giardinetto (2009, p. 124) menciona:

Observa-se, portanto, que oportunidades de expressão oferecidas aos professores em grupos de capacitação são de suma importância para o processo inclusivo, uma vez que se tornam um canal de comunicação para os professores exporem suas dúvidas, preocupações, expectativas, experiências e aprender a lidar, na sua prática escolar, com esses alunos [...].

A autora aponta para a necessidade de acrescentar espaços na formação dos professores, onde eles possam falar sobre sua experiência com aluno com autismo.

No que diz respeito ao que fazem para favorecer a inclusão do seu aluno com autismo, as professoras demonstraram não saber se está agindo certo com esses alunos, agindo mais pela intuição do que por um conhecimento fundamentado de que estão utilizando estratégias que beneficiem seus alunos. Isto pôde ser comprovado nos seguintes depoimentos:

Olhe eu na verdade vou dizer a você eu não sei qual a resposta, eu não tenho conhecimento do assunto, mas eu ajo muito pela questão, pela minha questão da intuição do coração né, tá ali aproximando aquele aluno mais pra perto de mim, perto da gente, das crianças, qualquer coisa que acontece eu já to chamando atenção conversando com eles trazendo a questão, colocando ele no lugar do outro como é que seria se fosse com você, você gostaria? Se fosse seu irmão, sua irmã né? Penso muito eu também sou mãe, e penso muito nas mães como ela gostaria que a criança fosse tratada então eu procuro de várias formas de buscar que esse aluno se sinta bem que ele seja incluído dentro da sala de aula da escola. (Professora Dalva)

Oh! É como eu te disse; a gente não tem esse recurso entendeu, a gente faz de tudo, mas recurso mesmo para trabalhar com Adriano não tem, é difícil. Ai a gente tenta assim, incluir ele na brincadeira, mas você vê quando tenta, ele não vai. Na verdade por mais que ela tenha passado algumas coisas ou mandado a gente ler livro, ter dado DVD, de repente assim, eu mesmo não sei ainda como trabalhar. (Professora Rayssa)

A professora Dalva em sua fala demonstra seguir uma postura mais emotiva na sua prática com os alunos com autismo, e a professora Rayssa volta a falar sobre a dificuldade em trabalhar com aluno com autismo; aponta a falta de recursos e reconhece que não sabe como trabalhar com esse aluno.

Especificamente sobre a questão do autismo, em seu estudo, Jordan (2005) também aponta a necessidade de orientação aos professores,

pois é a falta de conhecimento a respeito dos transtornos autísticos que os impede de identificar corretamente as necessidades de seus alunos com autismo. (BOSA; CAMARGO, 2009, p. 5)

A falta de conhecimento sobre as características apresentadas pelas pessoas com autismo por parte das professoras que tiveram suas práticas observadas dificultava o atendimento às necessidades especiais dos alunos com autismo.

5.4.2 A percepção das professoras sobre os alunos com autismo

Quando solicitadas a descrever o aluno com autismo, as professoras falam sobre as dificuldades de interação apresentadas por eles, mas pontuam também que, de maneira geral, os alunos são afetuosos com elas. Segue a fala de algumas professoras:

Adriano é uma criança calma, ele às vezes chega agitado na sala de aula, mas isso é por... outros fatores, por não dormir direito ou algum problema assim, porque acordou cedo e teve que fazer exame tal ou por medicação, que ele sente muito sono, mas ele é uma criança tranqüila, aquela história de que autismo é ... Ah! De que uma criança autista ela é muito violenta, não tem carinho. É uma criança carinhosa, ele abraça, dá pra entender que ele sente, não é como muitos dizem ah não tem sentimento né, fica assim atoa lá, não reage pra nada, não ele abraça, a gente sente carinho nele. Ele em certos momentos ele parece entender o que a gente ta falando, através do olhar dele a gente percebe muita coisa. (Estagiária Rosana)

Na escola, porque acho que em casa ele tem outro comportamento, então eu só posso dizer na escola, ele é um menino carinhoso, gosta de música, fica completamente com a música, ele é, é vamos dizer assim, brincalhão quando ele dá pra brincar também ninguém segura, tem dia que ele ta brincalhão demais, mas assim, os meninos pequenos mesmo, ele tem um cuidado, protegendo, só naquela semana ele teve um distúrbio de comportamento com Álvaro³⁵, mas agora ele não está tendo, mas eu evito deixar próximo, porque a gente não sabe né, de uma hora pra outra, o que pode vir acontecer certo, mas assim até mesmo no falar com os meninos ele só falava repetindo palavras, agora não, ele pergunta mais as coisas aos meninos, acho que ele ta 100% melhor. (Professora Isabel)

A descrição da professora e da estagiária alerta para o fato de que os alunos com autismo são diferentes e remetem à questão da afetividade que pode ser demonstrada por esses alunos.

³⁵ A professora está se referindo ao comportamento agressivo que Leonardo apresentou em relação ao colega Álvaro, que é quase do mesmo tamanho que ele, bateu no colega e tentou furá-lo com lápis. Vale ressaltar que foi um comportamento isolado e que o aluno com autismo não agiu mais desta forma durante as aulas.

Sobre como é a relação do aluno com os outros colegas, as professoras mencionam a dificuldade de interação que os seus alunos possuem e destacam o cuidado e a tentativa de aproximação por parte dos colegas. Entretanto, uma das professoras demonstra ter se surpreendido, pois acreditava que a relação dos alunos com os colegas seria mais difícil. Quanto a essa questão, vale apresentar os depoimentos das professoras.

É uma relação eu achei que seria mais difícil mais a relação deles com os colegas é uma relação tranqüila, não tem muito atrito, não tem conflitos assim com relação à interação, a relação deles com os colegas é uma coisa bem normal, as outras crianças agem com eles normalmente, cuidam deles, tem cuidado com eles né, de sentar na cadeira, não machucar, não tomar certos tipos de atitudes com eles que tomariam com outras, algumas atitudes mais agressivas que eles fazem entre eles assim, eles não fazem com os meninos, eles procuram ter mais cuidado, respeitar, então a relação é assim. (Professora Dalva)

Tem momentos assim que ele até olha assim, mas de repente não sei, ele vai para o mundo dele, e aí não interage muito não. **Pesquisadora: Os colegas buscam essa interação com ele?** Buscam, mas eu acho que de tanto às vezes as crianças tentam aí não vê assim a reação dele com eles, e aí as crianças vezes acabam desistindo também. (Professora Rayssa)

Muito boa, assim tem as meninas, por exemplo, elas meio que agem assim como cuidadoras deles né sempre buscam colocar eles na equipes se for um trabalho de equipe, as meninas dizem não André e Valter vão estar em nossa equipe, eu não vejo nenhum tipo de preconceito, nem algum tipo de rejeição com eles, agora é André ele interage melhor com os colegas do que Valter, ele brinca de correr, de pegar, Valter já é mais afastado dos colegas ele tem um grau de autismo até diferente dos outros, Valter se relaciona assim é, mas com Tadeu, comigo, mas com os colegas ele ainda não tem assim uma relação como André tem, é um pouco mais afastado. (Professora Carolina)

Como eu disse né, tem os meninos maiores que ele procura brincadeira um pouco mais agradável, mas com os meninos menores é aquela coisa, ele parece que tem medo dos meninos menores, por que quando os meninos menores vai pra cima dele, ele grita ô pró, ô pró ó pra aqui ó, já os maiores se for pra cima dele, ele aí fala besteira, fala o que ele quiser canta uma música, dá risada, mas ele não se sente vamos dizer assim ameaçado não, mas com os pequenos, parece que ele se sente ameaçado que eu não sei se ele acha que ele não pode bater nos meninos pequenos tem vezes que ele se esquiva todo, ô pró ó pra ela, manda ela parar entendeu? (Professora Isabel)

Muito boa. Ele não é agressivo com os colegas sabe, ele trata muito bem, alguns vão até pra cima dele, tentam abraçar ele, ele de momento fica, depois sai, mas ele é tranqüilo. (Estagiária Rosana)

Os depoimentos das professoras revelam as dificuldades dos alunos com autismo, no que diz respeito à interação com os colegas, mas demonstram que os

colegas buscam a interação com eles e que em alguns casos assumem uma postura de proteção e cuidado.

Quando questionadas sobre a relação delas com o aluno com autismo, a maioria das entrevistadas avaliou a relação como boa, isso foi comprovado durante as observações. Foi possível perceber que os alunos demonstram ter confiança nas professoras, solicitando o auxílio das mesmas quando necessitavam de algo. Apenas uma entrevistada relatou a dificuldade que possui em se relacionar com o aluno com autismo. Segundo ela:

Olha, eu tento, sei lá, eu tento, entendeu interagir com ele, com André, mas, agora é difícil porque eu tenho que dá atenção aos 23, as vezes por mais que eu tente eu me sinto assim que não estou me dando totalmente com André como deveria, prestando atenção, trabalhando mais com ele, e aí pela questão da sala ser tão cheia fica difícil aí fica difícil dar atenção a ele ou então só me dedicar a ele, aí fica difícil por isso. (Professora Rayssa)

Nas observações, percebeu-se que a professora Rayssa foi a que mais demonstrou dificuldade em interagir com o aluno com autismo, constantemente o aluno era excluído das atividades realizadas por ela. Ela mesma reconheceu que não está se relacionando e trabalhando com Adriano da maneira necessária.

Ao tratarem sobre as condições de aprendizado dos alunos com autismo na escola regular, todas as entrevistadas consideraram que o aluno com autismo tem condições de aprendizado, algumas destacaram os avanços demonstrados pelos alunos e outras ressaltaram as dificuldades encontradas.

Ele tem condições sim de aprender, e ele às vezes, a gente pensa que ele está longe, mas não, a gente está explicando alguma coisa ou fazendo a leitura das vogais e dos números e de vez em quando a gente pega ele fazendo contagem nos dedos ou até mesmo falando no, através do que, os dizeres que tem na sala na parede. (Estagiária Rosana)

Tanto tem que aprendem né e que lêem e que escrevem e que estão informados das coisas e que participam e que falam o que acontece aqui e ali, dão opinião, entendeu? (Professora Dalva)

A fala das professoras corrobora com a opinião de Fernandes e outros autores (2007) de que os alunos com autismo possuem condições de aprendizagem. Dessa forma, também devem ser realizados investimentos em relação à aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

A respeito das produções do (atividades desenvolvidas pelo) aluno com autismo, as professoras revelaram que as atividades desses alunos são as mesmas realizadas pelos demais alunos e a maioria das entrevistadas ressalta que eles fazem a atividade de forma semelhante aos colegas de classe. Embora seja importante que os alunos com autismo compartilhem das atividades realizadas no cotidiano escolar, foi possível perceber tanto na fala como na prática das professoras, que não houve por parte das professoras observadas uma preocupação em oferecer respostas às necessidades educacionais apresentadas pelo aluno com autismo. A pesquisadora acredita que o não desenvolvimento de estratégias ou ações adequadas às necessidades especiais dos alunos com autismo não era proposital, parecia haver por parte das professoras o desconhecimento da necessidade de realizá-las.

5.4.3 Prática pedagógica e a situação dos alunos com autismo

Em relação à necessidade de realizar alguma mudança na prática pedagógica após a inclusão do aluno com autismo, três professoras informaram que não precisaram realizar mudanças. A professora Rayssa justifica o fato de não modificar a sua prática da seguinte maneira: “Não. Eu faço normal mesmo, porque foi passado assim que a gente tem que, para haver essa inclusão que não houvesse separação, aí eu faço normal”.

Tal depoimento revela uma concepção errônea por parte da professora, pois modificação da prática em alguns casos vem justamente possibilitar a inclusão.

Duas entrevistadas, a estagiária Rosana e a professora Dalva, informaram que precisaram modificar a prática desenvolvida após a inclusão do aluno com autismo. A estagiária Rosana diz que a mudança diz respeito à forma de comunicação ou a deixar a atividade para outra ocasião. Já a professora Dalva não deixou claro o tipo de mudanças que foram realizadas, informando o seguinte:

Que eu lembre, lembre na verdade eu não precisei assim ficar mudando o meu planejamento, eu sempre faço as mesmas coisas que eu faço com um, eu faço com os outros, não precisei até agora ficar mudando, mudanças que possam ocorrer são mudanças bem, que não tem muita coisa para alterar nem nada, são coisas bem

simples a gente muda uma coisa ou outra, vai fazer isso, deixa pra um dia, deixa pra outro, faço agora deixo pra mais tarde, deixo pra semana que vem coisas assim desse tipo.

Esta questão é importante, pois alerta novamente para a necessidade de mudanças na prática pedagógica com vistas a atender a necessidade dos alunos com autismo. Durante a pesquisa de campo, observou-se que em alguns momentos era necessário que as professoras realizassem mudanças com vistas a atender as especificidades dos alunos, fosse oferecendo uma atenção individualizada, utilizando outro instrumento avaliativo, estimulando o aluno, mas isto não aconteceu. A prática das professoras em algumas ocasiões carecia de flexibilidade.

Em relação a contemplar o aluno com autismo no planejamento e como isso acontece, três professoras afirmam não contemplar os alunos com autismo no planejamento diário, ou seja, desenvolvem as atividades da mesma maneira para todos os alunos, não modificam a forma de comunicação e não estabelecem objetivos diferenciados para o aluno com autismo. Já a estagiária Rosana e a professora Dalva informam contemplar os alunos com autismo, nos depoimentos abaixo e explicam a forma como isso acontece:

Com relação aos procedimentos, atitudes, procedimentos, a interação deles né a relação com os outros colegas, valores, preconceitos, essas coisas todas que a gente sabe que numa classe dessas a gente tem que ta atenta né para que as coisas possam dá é quando eu percebo alguma forma de preconceito, essas coisas que raramente existe né, que as crianças são bem mais acessíveis do que os adultos aí eu procuro ta ali é pontuando, vendo alguma atividade que a gente possa fazer, um texto pra conversar com eles, alguma dinâmica, algum texto, alguma coisa pra que eles possam, às vezes não precisa nem falar de que é, mas só de você trazer alguma, aí se fosse você como é que você agiria e tal, como é que você se sentiria, a questão da empatia também né, se colocar no lugar do outro, então essas coisas assim a gente busca favorecer para que a coisa pra que essa turma possa ser uma turma pra aceitar bem essas crianças. (Professora Dalva)

Apesar desse depoimento, não foi verificada durante as observações realizadas nenhuma atividade de sensibilização desenvolvida pela professora Dalva.

Bom como eu falei agora a pouco, é no momento das atividades com os outros. Bom ele ta... A gente deixa primeiro os outros fazerem e depois a gente tenta acompanhamento com essa atenção com ele. E aí a gente tem que tentar fazer de alguma forma que ele venha a atividade, se ele não quiser tudo bem a gente aguarda outro momento, mas a gente tem que fazer essa atividade com ele. (Estagiária Rosana)

Foi possível perceber que a estagiária Rosana, no caso da Escola A, foi quem mais acompanhou o aluno com autismo, oferecendo uma atenção individualizada em alguns momentos. Contudo, como já foi ressaltado na maioria das vezes, o aluno com autismo poderia ter sido envolvido na mesma atividade desenvolvida pelos colegas, necessitando apenas de um incentivo maior para isso.

Sobre a compreensão dos conteúdos ensinados por parte dos alunos com autismo, a maioria das entrevistadas informou que apesar de apresentar dificuldades em alguns momentos, os seus alunos compreendem os conteúdos ensinados. Convém destacar aqui a fala de uma das entrevistadas:

Geralmente compreendem, e eu vi isso nas avaliações, claro que como os outros colegas eles tem algumas dificuldades, umas mais que outras, por exemplo, Valter gosta muito de Português de tudo que for relacionado a humanas ele é melhor, já André ele é mais pra exatas assim, mas eles dois acompanham muito bem. (Professora Carolina)

O que diz respeito à estratégia utilizada para tornar os conteúdos compreensíveis para o aluno, as professoras mencionaram que oferecem atenção individualizada, ou seja, vão até a cadeira dos alunos e explicam de forma individual os assuntos e as atividades, a estagiária mencionou trabalhar com figuras.

No que se refere à questão da avaliação dos alunos com autismo, as entrevistadas revelaram realizar o mesmo tipo de avaliação que os demais alunos e destacaram que observam os avanços dos alunos em relação ao desempenho nas atividades acadêmicas, comportamento, interação, dentre outras. Todavia, só uma das professoras informou que os alunos com autismo possuem além dos boletins com as notas, um boletim com pareceres para registrar os aspectos qualitativos do desenvolvimento dos alunos. Sobre essa questão, uma das professoras relata:

A mesma avaliação, mesmo método, a mesma avaliação, a mesma forma agora eu leio a prova pra ele, como... Porque se eu der a ele, ele não faz sozinho, só se estimular assim, tá pegando pra ler com ele, apesar de saber ler ele não continua, só se eu perguntar a ele coisas aí ele vai respondendo e vai fazendo (Professora Isabel)

Essa é uma questão um pouco, é assim um pouco subjetiva assim né, pra gente fazer, a gente avaliar, quando eu faço uma avaliação escrita que eu quero realmente medir os conhecimentos e tal eu percebo claramente como é que eles estão né, as notas são boas 8, 9 e 9,5, responde tudo bonitinho entendeu, agora também tem outras formas da gente também avaliar o dia a dia deles, como é que eles são, como é que eles estavam quando chegaram, como é que eles estão agora, como é que houve esse processo todo desse conhecimento deles, esse amadurecimento, eles

hoje em dia já estão mais calmos, mais maduros bem mais, muitas coisas eles melhoraram então é uma questão meio subjetiva né a gente tá avaliando. (Professora Dalva)

A professora Isabel revela que ela realiza o mesmo instrumento avaliativo, contudo informou que lê a avaliação para o aluno com autismo e alertou para a necessidade de estimulá-lo a realizá-la. Já a professora Dalva fala no desempenho dos alunos nas avaliações escritas (provas e testes), mas reconhece o amadurecimento dos referidos alunos.

A respeito das estratégias utilizadas para favorecer o relacionamento do aluno com autismo com os demais colegas, as professoras demonstraram dificuldade em criar situações que favorecessem a interação entre eles. Sobre essa questão, a estagiária e a professora informam que:

No momento da rotina, na hora de uma musicinha, na roda a gente coloca Adriano, os colegas se animam e abraçam. Ou então na hora da chegada eles fazem aquela festa porque Adriano chegou, vão abraçar, vão beijar. Ele parece não entender, o que a gente vê, mas acredito que está sim, aquilo ali só é a fisionomia dele assim externa a gente não sabe o que está se passando. (Estagiária Rosana)

Eu chamo atenção, vai ficar ali com seus colegas, eles aqui as mesas são em dupla. Valter senta com Tadeu, mas André sempre senta com os colegas, assim participaram de alguma coisa em grupo, na hora do recreio assim eles, também eu tento assim não mexer tanto, se a gente ultrapassa o limite eu acho que cria um contrário do que a gente quer, então assim, como André brinca livremente eu nunca intervir por ele, mas já Valter uma vez ele tava isolado na educação física aí eu disse vá pra educação física aí ele levantou e saiu, aí eu fiquei olhando, ele foi ficar do outro lado da quadra, mas eu não sei se depois ele retornou ou se ele ficou por lá, mas assim eu procuro não, não intervir muito em algumas coisas pra poder não quebrar, até por eu não conhecer, até onde eu posso ir eu fico mais assim, mas sempre que eu posso eu chego perto deles pergunto se tá tudo bem, se tem alguma, assim os colegas eu nunca vi algum tipo de .. ou qualquer forma de preconceito com eles, então na sala eu não preciso. (Professora Carolina)

As falas das professoras revelam a incerteza de que estão trabalhando da forma mais adequada, isso pode ser atribuída à falta de conhecimento por parte dos professores e a falta de apoio por parte da instituição especializada, no sentido de orientar os professores acerca de uma prática que beneficiasse os alunos com autismo.

Sobre os comportamentos atípicos ou inapropriados apresentados pelos alunos com autismo, as professoras revelaram em suas práticas não saber o que fazer em alguns momentos. Na maioria dos casos observados, as professoras pareciam ignorar os comportamentos inapropriados apresentados pelos alunos com

autismo (repetição de frases, gritos, andar de um lado para o outro, rodar em volta do ventilador, dentre outros), salvo quando ofereciam algum risco para eles e para os colegas. Contudo, nas entrevistas as professoras, mencionaram utilizar diferentes estratégias baseadas na intuição ou solicitam apoio da família, dos colegas de trabalho e/ou da instituição especializada. Dentre as respostas a essa questão, destacam-se:

No início mesmo ele começou a apresentar, no início não, no segundo semestre que ele bateu num colega, foi difícil, bem difícil eu tiver que botar ele pra assistir, vejo com ele filme, mas não adiantava aí conversando eu observei a mãe dele conversando com ele você apanhou, falando na linguagem dele e eu fui observando como ela falava, aí comecei a falar também da mesma forma, foi indo ele foi entendendo e aí foi a questão de que, de uma semana ele passou por esse comportamento depois melhorou. (Professora Isabel)

Olha, geralmente eu procuro ter calma né, porque eu sou uma pessoa muito centrada né, então realmente a minha reação é de procurar ver a coisa que pra mim seja normal, bom deve ser normal ele age dessa forma e quando eu to com dificuldade realmente eu procuro ajuda, peço a meus colegas, procuro chamar alguém pra vir me dar ajuda, coordenadora ou diretora, oi fulano ta assim, já tive uma vez que eu precisei pedir ajuda lá em baixo que o aluno estava muito agitado né, alguns dias bem agitado e não tava nem conseguindo dar aula, eu tive que um dia tirar ele da sala pra botar ele lá em baixo um pouquinho e aí pedi ajuda porque, porque a monitora tinha saído até a monitora que ele tava acostumado, depois veio outra né, mais aí tava sem monitora, aí eu tava sem condições de até de dar aula porque ele estava querendo muito minha atenção, nervoso agitado, aí eu tive que pedir ajuda aí eu disse oi não tem condições de ficar sozinha com ele, ele ta muito agitado, a menina saiu e ta sem ninguém e tal, aí a gente tomou uma providência do que fazer né, a própria coordenadora da instituição especializada veio e ficou alguns dias comigo, ficou acompanhando ele comigo né, aí ele foi se acalmado mais e tal. (Professora Dalva)

Isso você já sabe que é o livro, que é o encanto da vida dele ta olhando aqueles livros, que não são figuras que ele olha são as letrinhas é a única estratégia com André aqui, e às vezes colocar no colo que Rosana faz muito isso aqui também, ficar cantando musiquinha pra acalmá-lo, é isso aí. (Professora Rayssa)

Fernandes e outros autores (2007, p. 164-165) apresentam as seguintes recomendações que podem ajudar ao professor a prevenir as condutas atípicas:

[...] antecipar a movimentação do aluno, encaminhando-se para perto dele, quando ele estiver prestes a sair de sua carteira; planejar oportunidades para que o aluno se movimente pela classe, ou para outros locais na escola; registrar o tempo máximo que o aluno consegue ficar envolvido com diferentes atividades, e lhe solicitar um aumento gradativo de tempo de permanência na atividade (30

segundos, depois 1 minuto, depois 1 minuto e 30 segundos, e assim por diante...)

Outra sugestão é solicitar o apoio da família e dos profissionais especializados visando conhecer a origem desses comportamentos e planejar estratégias apropriadas para redimensionar esses comportamentos.

No que se refere ao apoio recebido por instituições ou profissionais especializados no atendimento a pessoa com autismo, quatro profissionais informaram que tais alunos contam com atendimento especializado, um dos alunos é acompanhado por uma psicóloga, dois são atendidos numa instituição especializada e um não conta com atendimento especializado. Mas, com os relatos das entrevistadas, foi possível constatar que não há um trabalho conjunto entre elas e os profissionais que atendem os alunos com autismo. Sobre essa questão, a professora Dalva informou o seguinte:

Não. Houve um contato com a (nome da instituição) que é a instituição que dá o apoio à gente porque as crianças são delas né são deles lá e eles botaram pra gente, pra gente ajudar, mais alguma orientação assim de pontuar pra gente alguma coisa, de como é esse aluno, que a gente tem que saber como é esse aluno, comportamento, saber como é que ele convive no seio da família, a relação deles com a mãe, com o pai já teve o pai de um que e a mãe que veio conversar com a gente comigo e com a coordenadora com a diretora que a gente chamou, porque até então tinha muitos e muitos anos que esse pai tava sumido e quem assumiu tudo isso foi a mãe e aí quando foi agora o pai apareceu e agente pode chamar o pai a vir aqui com a mãe e aí a gente teve uma conversa tal com eles né, a coordenadora da instituição especializada também nos passa algumas coisas relativa ao comportamento, a atitude deles, como eles são como eles reagem agora é ajuda específica, pedagógica mesmo, técnico, pedagógico a gente não tem, isso não há entendeu? É a inclusão ta aí, a lei ta aí que a gente tem que incluir, a gente tem que trabalhar com a inclusão, mas a gente não tem ainda um respaldo ali, a gente não tem uma equipe multidisciplinar, especial, pedagógica que possa dar um apoio a gente, não que... Que a gente possa receber de vez em quando, uma vez no mês, sei lá pra sentar, pra fazer um estudo ali né, um estudo dos casos e partilhando idéias e experiências, isso a gente não tem, a lei existe, a inclusão tem que ser feita, mais a gente não tem ainda... (Professora Dalva)

Não. De uma instituição não. Mas tem assim a coordenação, a moça que trabalha com a coordenação, ela passa, Rosana também traz né, ta trazendo coisa, recurso, livro ou alguma coisa pra gente ler, Nívea (outra coordenadora) também e essa psicóloga. **Pesquisadora: E essa psicóloga ela dá orientações em relação a sua prática ou é mais orientações assim em relação a Adriano?** Adriano, mas em relação a Adriano, a prática não, agora as vezes a gente pergunta coisa assim do dia a dia da escola, como lidar com Adriano pra ela e ela as vezes responde essas perguntas que a gente faz pra ela sobre autismo, sobre como lidar com ele, sobre a questão do não, eu tinha muita preocupação em... será que está certo a gente tá dando o não para Adriano. Aí ela pegou passou que não, que não tinha problema

que ele, com tanto que a gente dissesse sempre o porquê de tá dando o não pra ele, enumerar sempre as questões do não. (Professora Rayssa)

As professoras trazem em suas falas que os profissionais especializados transmitem informações sobre o aluno com autismo e sobre questões relativas ao comportamento dos mesmos, mas o apoio recebido ainda não é considerado satisfatório pelas professoras. Durante as observações foi possível verificar que o apoio oferecido pelos profissionais especializados é mais direcionado ao aluno, nos casos observados as professoras não contavam com apoio técnico especializado que oferecesse subsídios à prática pedagógica. A pesquisadora considera que é importante refletir sobre a forma de apoio oferecida aos professores das escolas regulares por parte dos profissionais especializados, pois uma relação de parceria entre instituição especializada e escola regular é de fundamental importância para a efetivação de uma escola inclusiva.

Dessa forma, cabe destacar a importância da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, de acordo com as *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica* (BRASIL, 2009a, p. 1), tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Esse mesmo documento atribui algumas funções ao professor do atendimento educacional especializado, dentre elas destacam-se:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a, p. 5)

Para esta pesquisadora, a oferta de um atendimento especializado baseado nas diretrizes trazidas pelo documento citado acima poderia favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e, por conseguinte, a inclusão educacional dos alunos com autismo.

Concluindo a apresentação e discussão dos dados coletados nas observações e entrevistas, foi possível verificar que as professoras, participantes desta pesquisa, adotam uma prática pedagógica tradicional, onde se utilizam da mesma metodologia, das mesmas atividades e da mesma forma de avaliação para todos os alunos, não respeitando as características individuais dos mesmos, o que prejudicava o desenvolvimento de estratégias que favorecessem a inclusão dos alunos com autismo. A análise dos dados aponta para a urgência de mudanças na prática pedagógica dos professores com vistas a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com autismo matriculados em escolas regulares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como o professor da escola regular desenvolve sua prática pedagógica no processo de inclusão educacional do aluno com autismo. Para a consecução desse objetivo foi realizada uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo que incluiu observações da prática pedagógica desenvolvida por quatro professoras e uma estagiária, que possuíam alunos com autismo, e que também foram entrevistadas. A intenção desta pesquisa não foi estabelecer uma comparação entre os casos apresentados; esse não foi o objetivo, e nem seria possível, já que as observações ocorreram em contextos diferenciados. Contudo, diante das observações e entrevistas realizadas, foi possível traçar algumas considerações e reflexões a respeito das práticas pedagógicas observadas. Pôde-se constatar que a inclusão de alunos com autismo ainda é uma realidade nova para os professores, tanto que eles demonstram não saber como agir diante do aluno que apresenta características diferenciadas.

As atividades desenvolvidas pelos professores durante as observações, foram, em sua maioria, explicação do conteúdo, aplicação de exercícios ou atividades e correção das atividades e avaliação. As aulas eram majoritariamente expositivas, e os professores utilizavam, com maior frequência, as seguintes técnicas: exposição oral, apontamentos no quadro, uso de cartazes prontos e leituras de texto. Os recursos mais utilizados pelas professoras eram o livro e o quadro negro. Diante disso, verificou-se a necessidade que as professoras utilizassem em sua prática recursos visuais que despertassem a atenção e o interesse dos alunos. Constatou-se, por parte das quatro professoras, a ênfase na transmissão de conteúdos acadêmicos.

Durante as observações, a pesquisadora presenciou apenas duas atividades em grupo realizadas na Escola C. Entretanto, não foi oferecido o apoio necessário para que os alunos com autismo pudessem participar da atividade. Percebeu-se que na sua prática pedagógica, as professoras não privilegiavam a interação entre os alunos, o que contradiz com uma prática pedagógica inclusiva, pois, segundo Suplino (2007, p. 144):

A atuação do professor afinado com práticas para a diversidade torna-se, no contexto da educação inclusiva, decisiva a começar por seus próprios atos e passando, necessariamente pelo uso de estratégias e atividades que facilitem as trocas entre as crianças com deficiência e seus pares.

Observou-se, também, que as professoras não realizavam modificações em suas práticas e nem desenvolviam estratégias diferenciadas que atendessem as necessidades dos alunos com autismo, elas demonstravam não reconhecer a importância de atender essas necessidades e de favorecer a inclusão dos alunos com autismo. Dessa forma, as atividades desenvolvidas por eles são as mesmas desenvolvidas pelos demais colegas, os professores utilizavam a mesma metodologia de ensino e avaliação com todos os alunos, não havendo uma preocupação com a realização de estratégias que visassem favorecer a participação e aprendizagem dos alunos com autismo. Apesar de tentativas de inovação, a prática pedagógica dos professores observados está baseada numa tendência tradicional de ensino, onde o professor é visto como um transmissor de conhecimentos e os conteúdos acadêmicos curriculares são supervalorizados em detrimento dos aspectos interacionais, afetivos, tão necessários ao desenvolvimento dos alunos, e, em especial, dos alunos com autismo. Sobre isto, Suplino (2007, p. 99) destaca que “[...] as manifestações afetivas são pouco estimuladas pelos modelos tradicionais de ensino que privilegiam apenas a transmissão do conhecimento e a capacidade do alunado em absorvê-lo”.

A formação dos professores, sujeitos da pesquisa, também foi um aspecto a ser considerado, porque duas professoras possuem apenas a formação de nível médio, sendo que uma possui formação geral e nenhuma das professoras observadas demonstrou ter experiência ou um conhecimento aprofundado sobre autismo e/ou educação inclusiva, fato que, para a pesquisadora, contribuiu para a não realização de práticas que oferecessem uma maior contribuição para o desenvolvimento de seus alunos com autismo. O desconhecimento a respeito das características dos alunos e da necessidade de investir na aprendizagem de conteúdos socioafetivos foi visível no decorrer das observações.

Na Escola A foi notada uma diferenciação em relação à atividade desenvolvida pelo aluno com autismo e demais colegas. Nessa escola percebeu-se que, na maioria das aulas observadas, Adriano não realizava as atividades ao mesmo tempo que os colegas. Nas outras escolas, os alunos com autismo

participaram da maioria das atividades, contudo em alguns momentos não era oferecida a atenção individualizada necessária.

Percebeu-se que na Escola A, onde a turma observada foi de educação infantil, houve uma maior dificuldade de envolvimento do aluno com autismo nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Neste caso, a professora mostrou um maior distanciamento em relação ao aluno; a estagiária era quem desenvolvia a maior parte das atividades com ele. Isso chama a atenção, pois a educação infantil deveria ser uma etapa da educação onde houvesse maior facilidade de inclusão educacional dessas crianças, já que não deveria haver uma ênfase demasiada no aprendizado de conteúdos acadêmicos, sendo estimuladas as brincadeiras e aquisição de autonomia e privilegiada a interação social. Verificou-se, no caso em questão, que a função da Educação Infantil tal como propaga a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* e as *Diretrizes Nacionais para Educação Infantil* não era considerada integralmente e o que acontecia, na maioria das vezes, era uma antecipação do ensino fundamental.

No tocante à relação professor-aluno, vale ressaltar que, em todos os casos, as professoras demonstravam estabelecer um bom relacionamento com os alunos com autismo e que esses recorriam à professora quando tinham necessidade. As professoras ressaltavam os avanços alcançados pelos alunos com autismo, após a inclusão na escola regular e se mostraram favoráveis ao processo de inclusão educacional. Contudo, em alguns momentos, evidenciavam o desconhecimento a respeito de aspectos da educação inclusiva.

Apesar de três alunos possuírem atendimento especializado fora do espaço escolar, este não se configurava em um Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que os professores da escola regular não foram envolvidos ou comunicados da elaboração ou existência de recursos pedagógicos, de acessibilidade e/ou de estratégias que propiciassem o envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Assim, constatou-se, nos casos específicos, que o AEE ainda não está cumprindo a sua função de apoiar a inclusão de alunos com autismo, através de suporte direto aos professores das escolas regulares. Constatou-se ainda, nos casos observados, que uma parceria entre o atendimento educacional especializado e a escola regular seria uma das opções para favorecer o desenvolvimento de uma prática inclusiva.

Verificou-se ainda a necessidade de uma parceria mais efetiva com a família do aluno com autismo. Os pais dos alunos não eram convidados a participar da proposta pedagógica desenvolvida para os seus filhos e, no caso da Escola B, a professora não considerava as sugestões apresentadas pela mãe do aluno, atribuindo a ela o fato do aluno com autismo não estar se desenvolvendo melhor. A pesquisadora acredita que para uma inclusão efetiva dos alunos com autismo é imprescindível a participação da família, no sentido de fornecer informações sobre o aluno com autismo e participar de forma mais efetiva do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, afinal a família é quem mais conhece a pessoa com autismo.

Embora não esteja acontecendo de forma adequada, a autora deste trabalho acredita na possibilidade da inclusão educacional de alunos com autismo e que nos casos desta pesquisa têm sido observados os avanços dos alunos com autismo em relação a comportamento, interação, dentre outras questões. Nos casos observados notou-se que não eram as características apresentadas pelos alunos que dificultavam o desenvolvimento de uma prática inclusiva, mas as crenças enraizadas, por parte dos professores, de que existe uma única forma de aprender e que esta deve acontecer da mesma forma e ao mesmo tempo para todos os alunos. A opção por uma prática pedagógica flexível, baseada numa perspectiva sociohistórica, onde a participação e o envolvimento de todos os alunos fossem incentivados, onde o trabalho cooperativo dos alunos fosse estimulado e onde fossem desenvolvidas atividades significativas seria mais benéfica para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de outras pesquisas que ampliem a amostra pesquisada e que tenham como objetivo analisar como está acontecendo a inclusão educacional de alunos com autismo. Ressalta-se ainda a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores de alunos com autismo e que essa formação utilize metodologias que ultrapassem a transmissão exclusiva de conhecimentos teóricos e que partam das experiências concretas dos professores, possibilitando uma reflexão sobre a prática desenvolvida e o aprofundamento das questões referentes ao desenvolvimento infantil, diversidade, educação inclusiva, autismo, dentre outros temas. Além disso, a autora desta pesquisa sugere que sejam desenvolvidos trabalhos cujo foco seja a formação continuada de professores de alunos com autismo, cuja metodologia tome como

base a pesquisa-ação-colaborativa, no sentido de verificar a contribuição deste tipo de pesquisa para a formação desses professores e para a melhoria da prática pedagógica desenvolvidas por eles.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação inclusiva, aprendizado e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo**: a criança, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Ceres Alves de. Teorias afetivas e autismo. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2009.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, p. 37-39, 2000. Suplemento.

_____; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2009.

_____. Conceito e classificação das síndromes autísticas. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista (Org.). **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

_____. Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º milênio. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2005.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; OLIVEIRA, Anié Coutinho de. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: _____; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELISARIO JUNIOR, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 9).

BEYER, Hugo Otto. A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da “teoria da mente”. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl., p. S47-53, 2006.

_____. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001.

_____; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.

_____; CAMARGO, Sígila Pimentel Höer. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=61>>. Acesso em: 04 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2010

_____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro10.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2009. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº948, de 9 de outubro de 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRAUN, Patrícia; DIAS, Vera Lucia; SILVA, Valéria de Assumpção. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BRISTOL, Anne; WATSON, Mats L.; DILAVORE, P. Estratégias para promover competências em crianças pré-escolares com autismo. In: GAUDERER, E. Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1992.

BRITO, Antonia Edna. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, Jose Augusto de Carvalho (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.

BUTMAN, Judith; ALLEGRI, Ricardo F. A cognição social e o córtex cerebral. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2. p. 275-279, 2001.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Metodologia de estudo de caso e inclusão educacional escolar. In: _____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. RODRIGUES, Davi (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação a sociedade**. Porto, Portugal: Porto, 2003.

CRUZ, Cátia Maria Paim da. **Integração escolar do aluno com cegueira: da intenção à ação**. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Referência Latinoamericano para La Educación Especial. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2002.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DÍAZ-RODRIGUEZ, Felix Marcial. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011. No prelo.

DSM IV: diagnostic and statistical manual of mental disorders. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>>. [200-?] Acesso em: 25 fev. 2009.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Tradução de Mônica Saddy Martins e Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____ et al. Alunos com condutas típicas e a inclusão escolar: caminhos e possibilidades. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, Newra Tellechea et al. (Org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GAUDERER, E. Christian. Terminologia. In: _____. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1992.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KANNER, Leo. **Distúrbios autísticos do contato afetivo**. [1943] Disponível em: <<http://www.profala.com/artautismo11.htm>>. Acesso em: 08 out. 2009.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan Bray. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, (Supl.), p. S3-11, 2006.

LAGO, Mara. **Autismo na escola**: ação e reflexão do professor. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

LAMBERTUCI, Márcia Cristina Franco; MAGALHÃES, Livia de Castro. Terapia ocupacional nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter et. al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º milênio.

Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2005.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil**: fatos e modelos. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

LEON, Viviane Costa; LEWIS, Soni Maria dos Santos. Programa Teacch. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Kátia da Silva; OLIVEIRA, Eloiza. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MACIEL, Mariene Martins; GARCIA FILHO, Argemiro de Paula. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, Felix et al (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAHEU, Cristina Maria D'Ávila. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista Faced**, Salvador, n. 12, p. 89-109, jul./dez. 2007.

_____. Teorias pedagógicas e mediação didática docente. In: _____. **Decifra-me ou te devo**: o que pode o professor frente ao manual escolar? 2001. 410 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e práticas pedagógicas. Minas Gerais: EDUFJF, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. São Paulo: Junqueira & Mari, 2010.

MIRANDA, Theresinha G; SILVA, Élide C. S. **As relações interpessoais na educação de alunos com autismo**: pressupostos e desafios. Trabalho apresentado no 5º Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. In: _____. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID 10**: classificação internacional das doenças. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>>. Acesso em: 25 fev. 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PASSERINO, Liliana Maria. Compreendendo o autismo: principais teorias. In: _____. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem**: estudos do processo de interação social e mediação. 2005. 317 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIMENTEL, Susana Couto. A mediação como elemento de (trans)formação humana. In: _____. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. 2007. 212 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007.

POLONIA, Ana da Costa; SENNA, Sylvia Regina C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Davi. Educação inclusiva as boas notícias e as más notícias. In: _____. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação a sociedade. Porto, Portugal: Porto, 2003.

SACKS, Oliver W. Um antropólogo em Marte. In: _____. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SALLE, Emílio et. al. Autismo infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter. et. al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º milênio. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2005.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHEUER, Cláudia. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; ANDRADE, Rosangela Viana. Teorias cognitivas e autismo. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo infantil**: novas tendências e perspectivas. São Paulo: Atheneu, 2009.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 2003.

SCHNEIDER, Magalis Bésser Dorneles. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 19 dez. 2010.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SECUNHO, Celiane Ferreira. Características psicológicas dos portadores da Síndrome de Asperger. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter et. al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º milênio. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2005.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto, Portugal: Porto, 2008.

SILVA, Élide C. S. **A inclusão de alunos com autismo na escola regular**: a importância das interações sociais. 2008. 58 f. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SUPLINO, Maryse Helena Felipe de Oliveira. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

TUCHMAN, Roberto F. Déficit social no autismo. In: _____; RAPIN, Isabelle. **Autismo**: abordagem neurobiológica. Tradução de Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____; RAPIN, Isabelle. Onde estamos: visão geral e definições. In: _____; _____ (Org.). **Autismo**: abordagem neurobiológica. Tradução de Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VASQUES, Carla K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

_____. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus "modos de usar" na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

VASQUES, Carla K. As perspectivas diagnósticas e psicopatológicas sobre o autismo e as psicoses infantis. In: _____. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação**: análise da produção científico-acadêmica. [2009?] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2009.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. Defectologia. In: _____. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WING, Lorna. O contínuo das características autistas. In: GAUDERER, E. Christian et. al. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: uma atualização para os que atuam na área do especialista aos pais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

MESTRANDA: Élide Cristina Santos da Silva
ORIENTADORA: Theresinha Guimarães Miranda

ROTEIRO DE ENTREVISTA**1. IDENTIFICAÇÃO**

Data:

Nome:

Dados Pessoais

1.1- Sexo () F () M

1.2- Idade:

Dados Profissionais

1.3- Cargo ocupado _____

1.4- Tempo de serviço nesta escola _____

1.5- Carga horária de trabalho nesta escola _____

1.6- Formação Profissional/Escolaridade _____

1.7- Série em que atua: _____

1.8- Quantos alunos na sala de aula: _____

1.9- Quantidade de alunos com autismo na sala? _____

2. INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO E A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

2.1- O que você acha da inclusão educacional de alunos com autismo?

2.2- Você teve alguma experiência anterior com alunos com autismo?

2.3- Em caso positivo, como foi essa experiência?

2.4- Você foi avisada anteriormente que seria professora de um aluno com autismo? Como você reagiu ao saber disso?

2.5- Você participou de algum curso sobre autismo antes de receber o aluno?

2.6- O que você faz para favorecer a inclusão do seu aluno com autismo?

3. A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS ALUNOS COM AUTISMO

3.1- Como você descreveria seu aluno com autismo?

3.2– Como é a relação do aluno com os outros colegas?

3.3– Como é a sua relação com o aluno?

3.4- Como você vê as condições de aprendizado do aluno com autismo na escola regular?

3.5- Como são as produções do (atividades desenvolvidas pelo) aluno com autismo?

3.6- As atividades desenvolvidas pelo aluno são iguais as desenvolvidas pelos demais alunos? Em caso negativo, porque são diferentes?

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA E A SITUAÇÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO

4.1- Você necessitou ou necessita fazer alguma mudança em sua prática pedagógica após a inclusão do aluno com autismo?

4.2 – Em caso positivo, qual foi a mudança?

4.3- No seu planejamento diário o aluno com autismo é contemplado?

4.4- De que forma isso acontece?

4.5 – Como é a reação do aluno com autismo diante dos conteúdos ensinados? (Ele compreende os conteúdos?)

4.6- Que estratégia utiliza para tornar os conteúdos compreensíveis para o aluno?

4.7– De que forma você avalia o aprendizado do aluno com autismo?

4.8- O aluno com autismo cumpre as atividades ao mesmo tempo que os demais alunos.

4.9- Em caso negativo, é disponibilizado um tempo maior para que o aluno realize a atividade?

4.10- Quais as estratégias utilizadas para favorecer o relacionamento do aluno com autismo com os demais colegas?

4.11- Como você reage diante dos comportamentos atípicos apresentados pelo aluno com autismo?

4.12- Você conta com apoio de alguma instituição ou profissional especializado em autismo?

4.13- Há um trabalho conjunto entre você e a instituição e/ou profissional especializado que atende o aluno?

APÊNDICE B – Roteiro de Observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MESTRANDA: ÉLIDA CRISTINA SANTOS DA SILVA
ORIENTADORA: THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Informações gerais

Como é a escola? (espaço físico, quantidade de salas, profissionais, dependência administrativa)

Quantidade de alunos (da escola e da sala do autista?)

Espaço físico da escola (quantidade de salas, espaço de lazer etc.)

Como é a sala de aula observada? (tamanho, recursos disponíveis etc.)

Disposição do mobiliário na sala

Disposição dos alunos na sala

Sobre o aluno

Como é o aluno? (idade, características etc.)

Qual o tipo de comunicação utilizada pelo aluno?

O aluno apresenta comportamentos atípicos (estereotípias motoras, comportamento auto e heteroagressivos, etc.)

Como ele se comporta?

O aluno realiza as mesmas atividades que os colegas?

Quais as atividades que o aluno gosta de fazer?

Quais as atividades que o aluno não gosta de fazer?

O aluno participa das atividades desenvolvidas na sala de aula?

O aluno participa da aula livremente ou fala quando é solicitado?

O aluno demonstra compreender as explicações da professora?

Como é a relação do aluno com o professor e com os colegas?

O aluno solicita o professor e os colegas na hora de realizar as atividades?

O aluno prefere realizar as atividades individualmente ou em grupo?

O aluno utiliza recursos específicos para realizar as atividades?

Como são as produções (atividades desenvolvidas pelo) do aluno com autismo?

O aluno conta com atendimento educacional especializado ou é atendido por alguma instituição especializada no atendimento de pessoas com autismo?

Prática Pedagógica

O planejamento diário do professor contempla o aluno com autismo?

Qual a metodologia utilizada pelo professor (exposição oral, debates, trabalho em grupo, atividades individuais).

A metodologia utilizada pelo professor contempla o aluno com autismo?

Como o professor se comunica com o aluno com autismo?

As atividades realizadas pelo professor contemplam o aluno com autismo?

O professor desenvolve alguma estratégia para envolver o aluno com autismo nas atividades? Qual?

O professor desenvolve alguma estratégia para favorecer a interação do aluno com autismo com os colegas? Qual?

O professor disponibiliza para o aluno as mesmas atividades disponibilizadas para os demais alunos?

O professor disponibiliza um tempo diferenciado para que o aluno com autismo realize as atividades?

O professor disponibiliza recursos e atividades adaptadas para que o aluno realize as atividades e participe das aulas?

O professor fez alguma alteração na sala de aula por conta da presença do aluno com autismo?

O professor auxilia o aluno com autismo na realização das atividades?

O professor disponibiliza um tempo para dar orientações a atender as necessidades específicas do aluno com autismo?

A professora utiliza-se das adaptações necessárias para o processo de aprendizagem do aluno com autismo?

A atuação da professora demonstra levar em consideração a presença do aluno com autismo?

Os conteúdos desenvolvidos na sala são compreensíveis para o aluno com autismo?

Como é feita a avaliação dos alunos?

O aluno com autismo é avaliado da mesma forma que os demais alunos?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada, de forma clara, pela pedagoga Élida Cristina Santos da Silva, que meu filho _____ participará da pesquisa sobre as “Práticas Pedagógicas na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo”.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa e que poderei retirar meu filho da pesquisa a qualquer momento.

Entendo que será mantida em sigilo a identidade do meu filho e outros dados relacionados à sua privacidade. Concordo que meu filho participe deste estudo, bem como autorizo para fins acadêmicos e de divulgação científica, a utilização dos dados coletados durante as observações.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

APÊNDICE D – Termo de consentimento (professora)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO (professora)

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada, de forma clara, pela pedagoga Élide Cristina Santos da Silva, dos objetivos do presente estudo que visa analisar as “Práticas Pedagógicas na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo”.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que será mantida em sigilo minha identidade e outros dados relacionados à minha privacidade. Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins acadêmicos e de divulgação científica, a utilização das gravações realizadas com a minha entrevista.

Data: ____/____/____

Nome e assinatura do participante

APÊNDICE E – Carta para as Escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Do: PPGE FAGED/UFBA

Para:

Prezada Senhora,

Informamos que Élide Cristina Santos da Silva é aluna de Mestrado regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e está realizando uma pesquisa sobre “As Práticas Pedagógicas na Inclusão Educacional de Alunos com Autismo”. A Pesquisa está sendo desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda, professora deste Programa.

Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, que irá utilizar como instrumentos de coleta de dados, observação e entrevista. A observação será realizada na classe que possui aluno com autismo incluído, e a entrevista será realizada com o professor da classe observada.

Na oportunidade, informo que a pesquisadora e sua orientadora de pesquisa assumem o compromisso ético de manter em sigilo a identidade da instituição e do aluno.

Esperando contar com o apoio de V. Sa. para permitir a realização da pesquisa proposta, agradecemos, antecipadamente, a atenção que for dispensada.

Cordialmente,

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda
Professora do PPGE FAGED/UFBA

Salvador, 22 de fevereiro de 2010