



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM  
MUNICÍPIOS DA 4ª COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO  
ITALIANA, RS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Fabiane dos Santos Ramos**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA EM MUNICÍPIOS DA  
4ª COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA, RS:  
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Fabiane dos Santos Ramos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Naujorks**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ramos, Fabiane dos Santos

A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas. / Fabiane dos Santos Ramos.-2014.

126 p.; 30cm

Orientadora: Maria Inês Naujorks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Inclusão escolar 2. Transtorno do Espectro Autista  
3. Práticas pedagógicas. I. Naujorks, Maria Inês II.  
Título.

---

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Fabiane dos Santos Ramos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: fabi.sramos@hotmail.com

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação de Mestrado**

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO  
DO ESPECTRO AUTISTA EM MUNICÍPIOS DA  
4ª COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA, RS:  
UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

elaborada por  
**Fabiane dos Santos Ramos**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Maria Inês Naujorks, Dr.<sup>a</sup>**  
(Presidente/Orientador)

---

**Roberta Rossarolla Forgiarini, Dr.<sup>a</sup>** (Rede Estadual de Ensino)

---

**Carlo Schmidt, Dr.** (UFSM)

---

**Silvia de Oliveira Pavão, Dr.<sup>a</sup>** (UFSM)

Santa Maria, 16 de dezembro de 2014.

*Aos meus anjos azuis, Matheus e Kauê,  
por terem me ensinado a ver além do espectro  
e por terem me desafiado a ir em busca de mais  
conhecimentos...*

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos meus pais, Paulo e Adda, e à minha irmã, Andréa.**

Vocês são a sustentação da minha vida e meus maiores incentivadores: as melhores e mais significativas certezas que tenho.

**Aos meus amigos Bica e Marquinhos,**

pela disponibilidade, pela companhia em minhas “andanças” na 4ª Colônia e por poder desfrutar da amizade e da presença de vocês em minha vida.

**À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Naujorks,**

pela oportunidade, amizade, ensinamentos, cuidado e ajuda no decorrer dos momentos conflitantes.

**Aos professores da banca, Dr. Carlo, Dr.<sup>a</sup> Roberta e Dr.<sup>a</sup> Silvia,**

pelas grandiosas contribuições dadas ao meu trabalho e pela possibilidade de vivenciar o profissionalismo, a ética e o conhecimento de vocês.

**À minha colega e amiga Val,**

por dividir comigo incertezas, (re)construções, artigos, manhãs e tardes de estudo... Tu foste, sem dúvidas, um presente que ganhei na pós-graduação.

Meu sincero agradecimento a todos vocês, que, neste curto, porém intenso e lindo trajeto, estiveram comigo...

Obrigada!

*“Um jeito diferente de aprender, exige um jeito diferente de ensinar...”*

*(Autor desconhecido)*

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM MUNICÍPIOS DA 4ª COLÔNIA DE IMIGRAÇÃO ITALIANA, RS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

AUTORA: FABIANE DOS SANTOS RAMOS

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 16 de dezembro de 2014.

Esta pesquisa se constitui como um estudo de caso múltiplo do tipo exploratório e possui uma abordagem qualitativa. O objetivo geral deste estudo foi investigar como ocorrem os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS. Para isso, partiu-se de um estudo piloto para coleta de dados nos municípios que compreendem a região estudada: Dona Francisca, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, São João do Polêsine, Silveira Martins, Faxinal do Soturno, Restinga Sêca e Agudo. Destes, foram elencados para a continuidade da pesquisa apenas os municípios que possuíam alunos com TEA incluídos a partir do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, que não mais estavam inseridos no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas visando investigar os encaminhamentos dados pelos gestores acerca da inclusão escolar e das ações e adaptações pedagógicas realizadas pelos professores frente aos alunos autistas. Para o tratamento dos resultados, utilizou-se da análise de conteúdo como método, com base em duas categorias de análise elencadas a partir dos estudos de Klosouski e Reali (2008) e de Santos (2002), que são, respectivamente, o planejamento e a participação. Os resultados mostram que, em relação ao planejamento, não há modificação deste visando contemplar as especificidades desses alunos, indicando conhecimento empírico do professor sobre o aluno e evidenciando a não utilização de estratégias diferenciadas na sala de aula, a fim de amenizar e/ou suprir as dificuldades apresentadas. Quanto à participação, observou-se o pouco incentivo por parte dos docentes relacionado às atividades realizadas em aula e às trocas com outros colegas, bem como a dificuldade do professor em comunicar-se com o aluno, por desconhecer aspectos relacionados à sua condição.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

Master's thesis  
Postgraduate program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISMO SPECTRUM DISORDER IN CITIES OF THE 4th ITALIAN IMMIGRATION COLONY IN RS: A LOOK ON EDUCATIONAL PRACTICES**

AUTHOR: FABIANE DOS SANTOS RAMOS

SUPERVISING TEACHER: MARIA INÊS NAUJORKS, PH. D.

Date and Place of Defense: Santa Maria, December 16th, 2014.

This research is an exploratory multiple case study and has a qualitative approach. This study aims to investigate how schooling processes occur with ASD students in municipal schools of the 4th Italian Immigration Colony in RS. For this, we started with a pilot study to collect data in cities located in the study area: Dona Francisca, Ivorá, Palma Nova, Pinhal Grande, São João do Polêsine, Silveira Martins, Faxinal do Soturno, Restinga Sêca and Agudo. We continued the research only with cities with students with ASD included after the 3rd year of elementary school, in other words, students who were not in the Adequate Age Literacy National Pact (AALNP). We applied semi-structured interviews in order to investigate the arrangements used by managers in relation to school inclusion and pedagogical actions and adaptations made by teachers to autistic students. To analyze results, we used content analysis method, based on two analysis categories listed from Klosouski and Reali (2008) and Santos (2000, 2002) studies, which are respectively planning and participation. Results show that, in relation to planning, there is no modification in order to attend specificities of these students, which indicates the lack of knowledge by teacher about the student and shows no use of different strategies in classroom in order to ease and/or to supply the difficulties presented. In terms of participation, there was little encouragement from teachers related to the activities in class and there was few shared information with other colleagues, as well as we observed teacher's difficulty in communicating with the student, because teachers do not know aspects related to the condition of these students.

**Keywords:** School inclusion. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical practices.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Total de alunos com TEA na 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS.....	26
Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise.....	39
Tabela 3 – Primeira categoria e subcategorias .....	53
Tabela 4 – Segunda categoria e subcategorias .....	61

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Síntese dos resultados .....	69
---	----

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	– Atendimento Educacional Especializado
<b>CEB</b>	– Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	– Conselho Nacional de Educação
<b>DSM</b>	– Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>IDEB</b>	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação
<b>OMS</b>	– Organização Mundial da Saúde
<b>PDF</b>	– Formato Portátil de Documento
<b>PNAIC</b>	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PPGE</b>	– Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PPP</b>	– Projeto Político Pedagógico
<b>RS</b>	– Rio Grande do Sul
<b>SEB</b>	– Secretaria de Educação Básica
<b>SECADI</b>	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEESP</b>	– Secretaria de Educação Especial
<b>TDI</b>	– Transtorno Desintegrativo da Infância
<b>TEA</b>	– Transtorno do Espectro Autista
<b>TGD</b>	– Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>TGD-SOE</b>	– Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
<b>UFSM</b>	– Universidade Federal de Santa Maria

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A –	Ofício de apresentação.....	82
Apêndice B –	Autorização dos Secretários Municipais de Educação .....	83
Apêndice C –	Questionário: Investigando o público alvo da educação especial, realizado com as Secretarias Municipais de Educação .....	84
Apêndice D –	Tabela de dados obtidos a partir das visitas realizadas às Secretarias Municipais de Educação .....	85
Apêndice E –	Tabela com os municípios que participaram da pesquisa - Recorte PNAIC..	86
Apêndice F –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	87
Apêndice G –	Entrevista: Investigando ações inclusivas nas escolas, realizada com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos .....	89
Apêndice H –	Entrevista: Investigando ações e adaptações pedagógicas, realizada com os professores .....	90
Apêndice I –	Roteiro da observação em sala de aula.....	92
Apêndice J –	Transcrição da entrevista com os diretores.....	93
Apêndice K –	Transcrição da entrevista com os professores .....	105

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO: DOS (DES)CAMINHOS AO QUERER CAMINHAR.....</b>	<b>14</b>
<b>2 INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTENDENDO O CENÁRIO .....</b>	<b>18</b>
<b>3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: COMPREENDENDO A CONDIÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>4 O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: TRAÇANDO POSSIBILIDADES .....</b>	<b>29</b>
<b>5 TRAJETOS METODOLÓGICOS: DEFININDO O PERCURSO.....</b>	<b>35</b>
5.1 Delineamento.....	35
5.2 Participantes .....	36
5.3 Instrumentos .....	36
5.4 Procedimentos.....	37
5.5 Análise de dados .....	38
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: VERIFICANDO OS RESULTADOS .....</b>	<b>41</b>
<b>6.1 Caracterização dos municípios, das escolas, dos gestores e dos professores.....</b>	<b>41</b>
6.1.1 Agudo .....	41
6.1.2 Pinhal Grande .....	42
6.1.3 Restinga Sêca.....	43
<b>6.2 Análise das entrevistas com os gestores: investigando ações inclusivas na escola.....</b>	<b>44</b>
<b>6.3 Análise das entrevistas com as professoras: investigando as ações e adaptações pedagógicas .....</b>	<b>51</b>
6.3.1 Primeira categoria de análise: planejamento .....	53
6.3.1.1 Subcategoria conhecimento sobre o aluno.....	54
6.3.1.2 Subcategoria modificação em função do aluno .....	56
6.3.1.3 Subcategoria uso de estratégias e recursos diferenciados.....	59
6.3.2 Segunda categoria de análise: participação .....	61
6.3.2.1 Subcategoria participação nas atividades de sala de aula .....	62
6.3.2.2 Subcategoria comunicação/interação com o professor .....	63
6.3.2.3 Subcategoria comunicação/interação com colegas .....	65
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM FECHO, AINDA QUE PROVISÓRIO.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>81</b>

## 1 APRESENTAÇÃO: DOS (DES)CAMINHOS AO QUERER CAMINHAR...

O sempre surpreendente Guimarães Rosa dizia: “o animal satisfeito dorme”. [...] O que o escritor tão bem percebeu é que a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão. Rendendo-se a sedução do repouso, imobiliza-se na acomodação. A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece. (CORTELLA, 2006, p. 11).

Nas palavras de Cortella, vislumbro a possibilidade de descrever minha condição ao pensar em trilhar os caminhos da pós-graduação. Esse excerto me auxilia a tensionar – mesmo que de forma simples, tendo em vista a grandiosidade e inteligência das palavras usadas pelo autor – a limitação, o amortecimento, a insatisfação e o sono profundo em que me encontrava frente à minha prática profissional nas salas de recursos multifuncionais.

Esse fragmento me incita a relatar minha dificuldade de desfazer-me de práticas arraigadas nos sete anos de trabalho com alunos que possuíam a mesma condição (déficit cognitivo). Práticas essas que, muitas vezes, levaram-me aos mesmos lugares pelo fato de eu percorrer, talvez, sempre os mesmos caminhos. Tal estado de acomodação – contra o qual muito lutei para não me encontrar – não mais era condição suficiente para acordar com a certeza de que eu poderia fazer a diferença na escolarização desses alunos, que, por muitas vezes, são tão pouco acreditados.

Não querendo estar nesse estado dormente, questionava-me sobre o que poderia me despertar e de que forma eu poderia voltar a ter a motivação, o interesse e o estímulo tão essenciais à minha profissão. Eis, então, que conheci, na prática, o autismo, e, com ele, a paixão, os desafios, a sensação de incompletude e a necessidade de ressignificação de minha prática pedagógica. Agora sim eu tinha a certeza de que não mais podia dormir; não, de forma alguma, porque havia muito para ser construído e aprendido até que eu pudesse me sentir satisfeita – ainda que eu não quisesse, neste caminho, sentir-me assim.

Certamente, meu interesse pelo tema Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>1</sup> é anterior à minha atuação, relatada anteriormente. O encantamento por essa categoria diagnóstica<sup>2</sup> surgiu durante minha graduação, permeou minha especialização e solidificou-se a partir de

---

<sup>1</sup> Nomenclatura segundo o Manual Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM V, 2013), que será aprofundado posteriormente.

<sup>2</sup> Será discutida, posteriormente, neste estudo, a mudança de nomenclatura acerca dessa categoria, anteriormente denominada de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (DSM IV, 2003) e agora denominada de Transtorno do Espectro Autista (TEA) (DSM V, 2013);

minha atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais em 2012, quando conheci, então, dois alunos autistas.

A graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental, concluída no ano de 2006, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, proporcionou-me inúmeras leituras e ressignificações acerca da Educação Inclusiva e suscitou-me curiosidade e encanto pelo transtorno, embora naquela época ainda fossem poucos os estudos relacionados à temática. Com posterior contratação em uma Instituição Especializada, que não atendia a essa clientela, e com conclusão de minha especialização em Educação Inclusiva, que abordou de forma superficial o referido transtorno, o interesse e a intenção de aprofundamento quanto ao tema ficaram adormecidos.

No entanto, em meados de 2012, assumi o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Faxinal do Soturno, RS, e deparei-me com alunos que possuíam esse diagnóstico, como citado. Para meu enlevo, visualizei, então, a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre a temática, de levantar questionamentos que possam contribuir para a inclusão efetiva desses alunos e de permanecer constantemente no estado de *prosseguimento* e de *continuidade* apontado por Cortella.

Em função da paixão despertada em mim pelo autismo e da necessidade crescente de ampliar meus conhecimentos sobre o transtorno, decidi realizar uma pesquisa acerca do tema, bem como contemplar com ela o município em que, na época, atuava. Realizou-se, assim, a investigação de como se dão os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS. Partiu-se, inicialmente, de um estudo piloto para coleta empírica de dados, realizado com base nas informações repassadas pelas secretarias de educação sobre os alunos matriculados com tal diagnóstico, existentes nas redes municipais dessa região, que compreende sete municípios: Dona Francisca, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, São João do Polêsine, Silveira Martins e, como mencionado anteriormente, Faxinal do Soturno, onde era concursada. Devido à posição geográfica e a questões políticas – que não cabe aqui elencar –, a 4ª Colônia adotou os municípios de Agudo e Restinga Sêca, que, por pertencerem a esse grupo, também foram contemplados em minha investigação, totalizando, então, nove municípios.

Muitos estudos enfatizam esse transtorno e contribuem para tecer inúmeras proposições e novas possibilidades de trabalhos científicos acerca do desenvolvimento, da interação e da linguagem desses alunos, abordando, ainda, questões familiares, educacionais e sociais. No Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM, ao qual estou vinculada, há pesquisas que estudam essa temática e contribuem, significativamente, para a

ampliação e o aprofundamento na área relacionada à inclusão desses alunos, envolvendo temas como as representações sociais de professores acerca de alunos com autismo (ALVES, 2004), aprendizagem e representações sociais (GUARESCHI, 2006), gestão escolar e políticas públicas (LAZZERI, 2010) envolvimento parental relacionando mães e escola (VARGAS, 2014) e inclusão de alunos com espectro do autismo em escolas de Santa Maria (KUBASKI, 2014).

Há, também, estudos internacionais que abordam aspectos como os recursos presentes na escola (ARON; LOPREST, 2012), a frequência escolar desses alunos e sua aceitação entre seus pares (OCHS et al., 2001). No entanto, questões relacionadas especificamente ao investimento e à aposta da escola, no processo de construção de saberes dos alunos com esse diagnóstico, são incomuns. Existe uma lacuna na literatura quanto aos subsídios teórico-práticos que permitem ao professor tensionar, refletir e enriquecer sua atuação pedagógica dentro dos espaços inclusivos, bem como sobre ações práticas dos docentes frente a esses alunos, que possuem características tão específicas.

Atuo há cerca de um ano e meio com alunos autistas e, conhecendo sua realidade educacional, percebo que, sempre que um professor relata que desconhece seu desenvolvimento, as intervenções realizadas acontecem de forma homogênea, sem considerar sua singularidade na sala de aula. Dessa forma, na maioria das vezes, esse aluno é inserido apenas fisicamente nas atividades propostas, sem poder ser contemplado em suas especificidades.

Levando-se em conta que a busca pela construção de conhecimentos na escola inclusiva deve considerar a constituição do desenvolvimento do aluno, cabe ao professor conhecê-lo e não o engessar em um diagnóstico, uma vez que, nesse espaço, deve priorizar-se, além do componente pedagógico, a individualidade do aluno. E já que, cada indivíduo é único, as ações a serem realizadas devem contemplar, então, sua singularidade. Para isso, é necessário buscar outras interpretações e levar em conta suas especificidades, entendendo que investimentos educacionais diversos são necessários para que se efetive o processo inclusivo.

Diante disso, é relevante para a educação pensar e/ou repensar como a escola e, principalmente, o professor estão se posicionando frente às ações que desenvolvem em sala de aula com alunos autistas, levando em conta que estes passam boa parte de sua vida no ambiente escolar e não podem estar presentes apenas fisicamente. Nesse sentido, algumas indagações fazem-se necessárias: de que forma a escola está investindo no aluno com TEA?; que alternativas educacionais a escola propõe para esse aluno?; como o professor planeja sua aula, considerando a presença desse sujeito? Sendo assim, é necessário refletir e buscar

indicativos das ações realizadas pela instituição quanto ao investimento educacional proposto aos alunos com TEA, bem como analisar as práticas pedagógicas dos professores na busca da construção dos conhecimentos acadêmicos, uma vez que o acesso ao ambiente formal de escolarização está garantido por lei.

Cabe, no entanto, considerar nesse percurso a ser percorrido, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa<sup>3</sup> (PNAIC). Esse programa garante aos municípios aderentes que a alfabetização dos alunos inseridos nos três anos do ensino fundamental seja um contínuo e que, nesse período, esse processo possa ser, de fato, consolidado. Como é uma política de governo, não deixa de considerar o público-alvo da Educação Especial, o que significa que alunos autistas também são contemplados com esse programa, não podendo reprovar do 1º ao 3º ano, independente do fato de os investimentos recebidos pela instituição escolar e, especificamente, pelo professor serem assertivos ou não. Tendo isso em vista, optei por, neste estudo, construir um *corpus* de análise com base em escolas municipais com alunos autistas que não mais estejam no bloco ininterrupto de escolarização, ou seja, que estejam matriculados a partir do 3º ano do ensino fundamental. Nesse estágio, os alunos precisam desenvolver, a partir de recursos variados oferecidos pela escola, aptidões e aprendizagens necessárias para sua promoção, uma vez que já possuem o acesso garantido.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como ocorrem os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS. Em consonância, os objetivos específicos são identificar, no contexto da 4ª Colônia de Imigração Italiana, os alunos com TEA; analisar como a gestão escolar encaminha os processos de escolarização desses alunos; e verificar de que modo o professor direciona sua prática pedagógica em relação a esses alunos.

Assim, busco indícios que me levem ao conhecimento do que a escola está oferecendo para esses alunos no que diz respeito à sua escolarização e do que estes estão desenvolvendo, a partir de recursos variados oferecidos pela escola, em termos de aptidões e construção de aprendizagens necessárias para sua promoção e aquisição de saberes escolares. Desse modo, este estudo busca evidências que permitam a construção de material de reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas frente aos alunos autistas incluídos.

---

<sup>3</sup> Regulamentado pela Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012.

## **2 INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTENDENDO O CENÁRIO**

A inclusão escolar é realidade nas instituições regulares de ensino em todo o país e constitui um marco significativo no processo educacional. Esse movimento vem, ao longo do tempo, ganhando espaço respaldado por acordos nacionais e internacionais que possuem seus alicerces na igualdade de oportunidades para todos. Esses acordos são importantes para a educação e principalmente para a Educação Especial, por tecerem ensejos que nortearam e fundamentaram o atual Paradigma da Inclusão, tais como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (década de 40), Constituição Federal (BRASIL, 1988), Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990), Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (NOVA IORQUE, 2007). Esse movimento se intensificou, e, a partir dele, originou-se a perspectiva da educação inclusiva, ou seja, uma educação que contemple a todos e que respeite os direitos humanos, de modo que, hoje, existem políticas públicas que garantem condições de acesso e permanência nas escolas regulares aos alunos que antes eram atendidos apenas em instituições especializadas.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definida pelo Ministério da Educação (MEC) (2008), os espaços escolares passaram a repensar suas propostas de ensino-aprendizagem, visando à inclusão significativa de todos os alunos, independente de sua condição. Esses espaços começaram a enfatizar não só a construção de conhecimentos, mas também o respeito às diferenças, negando qualquer tipo de exclusão. A escola passou, assim, a ser de todos e para todos.

A referida Política reafirma o direito de todos os alunos de frequentarem o ensino regular e orienta a operacionalização e organização das intervenções a serem realizadas nos espaços regulares de ensino, mediante apoio e serviços oferecidos pela Educação Especial. Esta é considerada transversal, indo desde a Educação Infantil até o ensino superior, e realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O texto exposto a seguir define o AEE como um atendimento que:

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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse sentido, o AEE visa à complementação e/ou à suplementação da escolarização dos alunos atendidos, sendo realizado no contraturno das escolas, assegurando maiores

possibilidades de construção da aprendizagem, independente das necessidades específicas que os alunos possuam. As atividades realizadas nesse espaço contribuem para que o aluno apreenda e desenvolva habilidades que estão em defasagem e que, em sala de aula, impedem ou dificultam o acompanhamento das ações educativas propostas pelo professor. Esse atendimento envolve, dessa forma, recursos pedagógicos diferenciados e de acessibilidade, que, em consonância com atividades específicas e diferenciadas, realizadas individualmente ou em pequenos grupos, propiciam a eliminação de barreiras frente à construção de aprendizagem e promovem o desenvolvimento de habilidades e competências, antes dificultadas ou impedidas.

Em relação aos objetivos do AEE, o Decreto n.º 7.611/2011, em seu artigo 30, dispõe:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Assim, o AEE opera com a finalidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que dele necessitam, visando suprimir as dificuldades relacionadas ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino regular. Esse atendimento enriquece a escola e suas práticas, pois tanto os alunos incluídos quanto os demais terão as mesmas oportunidades de construir conhecimentos e serão respeitados quanto às suas individualidades e ao seu modo de aquisição e construção do saber. A esse respeito, Batista e Mantoan (2005, p. 26) destacam que “[...] esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum [...]”.

Desse modo, a Educação Especial, por meio do AEE, tem o propósito de atender ao perfil de cada aluno, criando possibilidades que favoreçam sua escolarização. Para isso, é necessário que as escolas e seus professores mudem concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade dos alunos considerados público-alvo a serem atendidos e dando sentido à aprendizagem que será construída nesse espaço formal, pois é em sala de aula e com o professor de sala regular que o aluno incluído deverá construir seus conhecimentos e desenvolver-se, sendo parte integrante desse contexto e participando efetivamente das atividades, junto a seus pares.

A Resolução CNE/CEB n.º 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, define, em seu artigo 4º, o público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Tal documento normatiza que o AEE deve atender a este grupo específico, incluindo, os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)<sup>4</sup> e suas categorias. Atualmente e de acordo com a nova nomenclatura proposta pelo DSM V (APA, 2013), esse grupo se apresenta como Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>5</sup> e se constitui como um *continuum* com especificadores que revelam o nível de apoio de que a criança precisa.

Para o sucesso da escolarização e para a efetivação da inclusão desses alunos inseridos nas instituições regulares de ensino – denominados de público-alvo da Educação Especial, dentre os quais estão os alunos com TEA, foco desta pesquisa – as secretarias municipais de educação, bem como suas escolas e seus professores, precisam estar em conformidade com as políticas e os programas propostos pelo sistema de ensino federal, ou seja, necessitam participar das ações que são desenvolvidas pelo MEC. Dentre essas ações, recentemente, no ano de 2012, foi instituído o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

Esse programa versa sobre a alfabetização ininterrupta nos três primeiros anos do ensino fundamental, assegurando às crianças que sua alfabetização em língua portuguesa e matemática ocorrerá até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano dessa etapa. Trata-se de um conjunto de ações, de materiais e referências curriculares e pedagógicas que se apoia em quatro eixos de atuação e que se articula ao longo da implementação do Pacto. Esses eixos são<sup>6</sup>: “formação<sup>7</sup> continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos<sup>8</sup>, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e

<sup>4</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ainda utiliza-se desta nomenclatura para definir esses sujeitos. No entanto, para fins deste trabalho, será utilizada a nova nomenclatura: Transtorno do Espectro Autista (TEA) (DSM V, 2013).

<sup>5</sup> Essa nova nomenclatura, bem como suas especificidades, será abordada mais minuciosamente no capítulo seguinte.

<sup>6</sup> As informações a seguir (notas 7-11) são oriundas do site do Conselho Nacional dos Secretários da Educação.

<sup>7</sup> As formações referem-se ao “Curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas”.

<sup>8</sup> Os materiais didáticos são “materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de

tecnologias educacionais; avaliações<sup>9</sup> sistemáticas; e gestão<sup>10</sup>, controle social e mobilização”<sup>11</sup> (CONSED, 2012).

A Portaria n.º 867, de julho de 2012, que instituiu o PNAIC, define, em seu artigo 5º, os objetivos desse programa:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A efetivação da aprendizagem dos alunos, independente da sua condição, nos três primeiros anos do ensino fundamental, deve estar relacionada a esses objetivos, visando à construção dos conhecimentos acadêmicos de forma global e sem interrupção. Para a realização do PNAIC, há investimentos do governo, como bolsas para os professores que atuam como docentes nas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos e que foram informados via Censo Escolar. Os municípios são convidados a participar do Pacto e, ao aderirem a ele, comprometem-se a cumprir os seus objetivos em toda sua rede de ensino, bem como propiciar os meios necessários para sua concretização.

As políticas que orientam a educação de forma geral, englobando a inclusão e os programas que são pensados para o aperfeiçoamento e a melhoria da mesma, buscam atingir índices numéricos satisfatórios frente às ações que são propostas. Assim, cabe à escola cumprir, por meio de uma prática efetiva, tais proposições e somar esforços juntamente com sua equipe para que os objetivos desses programas sejam alcançados no decorrer do ano letivo, levando-se em conta, concomitantemente, as ações específicas que a instituição e os professores traçam frente a cada aluno. Nesse percurso, os professores são atores importantes,

---

Língua Portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização”.

<sup>9</sup> As avaliações “reúnem três componentes principais: a primeira são avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação. A segunda refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes programar medidas e políticas corretivas”.

<sup>10</sup> A gestão “é formada por 4 instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações de apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede”.

<sup>11</sup> Estes dados foram retirados de material em PDF oferecido aos coordenadores municipais, durante curso de formação no início do ano de 2013. O mesmo não é paginado nem tem referências.

pois têm a possibilidade de coadjuvar, realizando, por meio de sua prática pedagógica, investimentos educacionais que culminem na efetivação da aprendizagem de seus alunos, sejam eles incluídos ou não.

Cabe ressaltar, entretanto, que, independentemente das ações desenvolvidas durante a realização do Pacto, os alunos serão promovidos e terão a consolidação de suas habilidades de forma contínua avaliada, de modo que, somente ao final do terceiro ano, podem ser reprovados. Dessa forma, a verificação do investimento do professor, individualmente sobre cada criança, quanto ao planejamento e à prática pedagógica, levando-se em conta suas especificidades e limitações, somente poderá ser feita ao término do terceiro ano, quando o aluno, poderá, se não alcançar os resultados necessários, reprovar.

### **3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: COMPREENDENDO A CONDIÇÃO...**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao definir seu público-alvo, utiliza-se da nomenclatura proposta pelo DSM IV (APA, 2003). Esse manual caracteriza os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) como “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras”. Além disso, propõe categorias para esse transtorno: Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD – SOE).

O autismo, público-alvo desta pesquisa, é caracterizado, nesse manual, pela presença de um comprometimento severo e invasivo nas “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas”. Ele é visto como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, já que as crianças apresentam um prejuízo severo em diversas competências, tendo alterações significativas em seu processo de desenvolvimento.

Lorna Wing (1998) definiu o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos e desvios qualitativos em três principais áreas do desenvolvimento: a interação social, a comunicação e a imaginação. Essa autora propôs que a defasagem nessas áreas caracteriza a Tríade do Autismo, também conhecida como a Tríade de Wing. Posteriormente, tais critérios foram utilizados para a obtenção de diagnóstico, aplicados nos manuais da Organização Mundial da Saúde (OMS) (CID - 10) e da Associação Psiquiátrica Americana (DSM IV) (PASSERINO, 2005), que fundamenta a nomenclatura utilizada pela Política.

Os TGDs são apresentados sob uma perspectiva categórica, que possui em comum as funções de desenvolvimento que são afetadas, isto é, em cada subdivisão, há indícios de condições variáveis, tendo alterações nas características que as definem. Esse modelo propicia a compreensão de outras manifestações desse transtorno que, apesar de semelhantes, constituem quadros diagnósticos diferentes (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). Assim, embora estejam agrupadas sob um mesmo transtorno, as categorias possuem características que lhe são próprias e que orientam e definem as investigações que culminam na elaboração diagnóstica.

Na mais recente classificação<sup>12</sup> do DSM V (APA, 2013), o grupo dos TGDs passa a denominar-se Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as categorias, que nele continham, passam a integrar-se em um *continuum* com a presença de especificadores que indicam a quantidade de apoio que a criança necessita. Dessa forma, essa nova definição abarca um único transtorno ao invés de cinco, que se diferencia de acordo com a intensidade das características e com os auxílios de que os indivíduos necessitam, como, por exemplo, se requerem pouco apoio, apoio substancial ou algum apoio. O autismo passa a pertencer à categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, caracterizados por sintomas que comprometem a capacidade de executarem atividades diárias e de estabelecerem relações sociais. Para Schmidt (2013, p. 13), o TEA é definido “[...] como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamental”.

De acordo com a atual versão desse manual, a tríade diagnóstica não mais orienta para a investigação desse transtorno. As características são observadas por meio de uma tríade, sendo analisadas duas áreas principais: a comunicação social e os déficits; e os comportamentos fixos ou repetitivos. Os déficits de comunicação e os déficits sociais são difíceis de serem separados, pois os mesmos se sobrepõem de forma significativa, assim, os déficits de comportamento prejudicam a comunicação e conseqüentemente a interação social, apresentando-se, de forma indissociável. A Síndrome de Rett, que fazia parte das categorias do TGD, não mais permanece no grupo, formando, assim, uma entidade própria.

Essa recente mudança de nomenclatura é propulsora de discussões entre os profissionais e exige cautela ao se elaborar o diagnóstico clínico e suas posteriores intervenções. Segundo Schmidt (2013, p. 16), “compreender o autismo com base em uma perspectiva dimensional (TEA – DSM V) em vez de categórica (TGD – DSM IV), também favorece o uso de nomenclaturas e diagnósticos variados por profissionais de diversas orientações teóricas...”, o que pode causar confusão na interação tão necessária entre a equipe multidisciplinar, incluindo os professores, e a criança atendida. Nesse emaranhado de possibilidades, cabe à escola atualizar-se e dialogar constantemente com todos os envolvidos no atendimento do aluno com TEA, buscando compreendê-lo e conhecê-lo de forma aprofundada, sem limitar-se a nomenclaturas, a fim de que o entendimento sobre o diagnóstico e principalmente sobre o aluno vá além de terminologias.

---

<sup>12</sup> Neste estudo será adotada essa nova classificação.

Quando falamos em crianças autistas, muitos professores pensam em uma criança isolada, fechada em seu mundo, que apresenta movimentos repetitivos como embalo de corpo, sem abertura para interação com seus pares, definindo-as como “pessoas que vivem em seu próprio mundo”. Muitos casos até ilustram essas descrições, mas existem outros que fogem desse estereótipo. Há autistas que possuem linguagem verbal satisfatória e interagem “olho no olho”, mas têm dificuldades de socializar-se. Outros não falam, mas buscam contato com pessoas, aceitando trocas afetivas como o toque, por exemplo. Existem, assim, diferentes níveis de comprometimentos que podem variar de pessoa para pessoa, dependendo da condição apresentada. Entretanto, todos esses casos estão presentes no cotidiano escolar, fazendo parte do processo inclusivo e necessitando de intervenções qualitativas, que fomentem suas potencialidades e qualifiquem sua escolarização, bem como exigindo do professor conhecimento sobre o tema.

Nesse sentido, um breve resgate histórico faz-se necessário para ilustrar os avanços e conhecer os estudos que cercam e aprofundam essa temática. O termo autismo foi cunhado por Paul Eugen Bleuler, psiquiatra, em 1911, sendo posteriormente pesquisado por Leo Kanner, também psiquiatra, em 1943, e pelo pediatra Hans Asperger em 1944. Essa contribuição clínica foi fundamental, pois atuou como percussora dos estudos relacionados ao autismo, envolvendo vários outros campos e diversas teorias, percorrendo caminhos diferenciados.

Até a década de 60, o autismo era considerado um transtorno emocional, causado pela incapacidade dos pais, em específico da mãe, de dar afeto ao filho, motivo pelo qual os estudos desenvolvidos na época davam ênfase à mãe, contribuindo minimamente para o avanço da temática. Outras pesquisas ocorreram, de modo que, no final da década de 70, o autismo passou a ter sua fonte em distúrbios cognitivos, que explicaria as alterações na comunicação, linguagem e interação social. Posteriormente, ele foi visto como um transtorno do desenvolvimento e, hoje, de acordo com pesquisas e manuais diagnósticos mais recentes, é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, algo que faz parte da constituição do sujeito e afeta sua evolução.

Embora há mais de dez décadas o autismo venha sendo estudado e pesquisado na área da saúde, no campo educacional ele é ainda pouco conhecido, trazendo inúmeras indagações e incertezas aos profissionais que atuam na área. É um transtorno que, cada vez mais, faz-se presente na escola e acomete, só na região Sul do Brasil, cerca de 169.786 pessoas (MELLO; ANDRADE; DIAS, 2013). Já na 4ª Colônia de Imigração Italiana, que compreende nove municípios vizinhos de Santa Maria, do total de 5.331 alunos matriculados na educação básica

(educação infantil e ensino fundamental), 282 são público-alvo da Educação Especial, dos quais nove pertencem ao grupo denominado TGD<sup>13</sup> ou, segundo o novo manual, TEA (Tabela 1).

Tabela 1 – Total de alunos com TEA na 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS

Total de alunos TGD/TEA	09
Autistas: 2	3º e 5º ano
TDI: 3	2º e 4º ano e educação infantil
Asperger: 2	Na educação infantil
TGD-SOE: 1	Na educação infantil
Síndrome de Rett: 1	Na educação infantil

Fonte: autor.

Estes dados são oriundos de um estudo piloto que foi realizado, em visita aos municípios, no mês de abril de 2014, tendo como referência os dados fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação. Cabe salientar, entretanto, que esses números, em alguns municípios, já eram maiores que os indicados pelas Secretarias.

É necessário aos professores e à escola como um todo entender que o autismo possui marcador social e não biológico (SCHMIDT; BOSA, 2011), de modo que seu conhecimento ocorre a partir da análise de características que lhe são peculiares e que a criança apresenta e não por meio de exames clínicos. Essas características envolvem interesses restritos, reduzida manutenção do contato visual, inter-relações empobrecidas ou ausentes com prejuízo em manter uma conversação, atraso ou falta total da linguagem falada, risos e movimentos pouco apropriados, falta de espontaneidade no diálogo, rituais verbais (ecolalia), reduzida capacidade de compreensão da linguagem expressiva de outras pessoas, manipulação de dedos ou mãos de forma peculiar, respostas objetivas e literais, hipersensibilidade auditiva, prejuízo acentuado nas brincadeiras imaginativas, prejuízo da crítica em situações de perigo, interesse por rotinas e movimentos corporais estereotipados, dentre outros aspectos.

Tais alterações comportamentais foram, por muito tempo, estudadas, dando origem a vários ensaios experimentais com o objetivo de formular teorias cognitivas que explicassem

<sup>13</sup> Essa nomenclatura foi utilizada para a construção desta tabela, pois, nos documentos fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação visitadas, esta é a terminologia utilizada, havendo, ainda, a subdivisão em categorias nas denominações diagnósticas desses sujeitos.

essas mudanças e que, de certa forma, ajudassem àqueles que convivem com esses indivíduos a entender e compreender esses aspectos intrínsecos de seu desenvolvimento. Para Fernandes, Neves e Scaraficci (2014), “Essas teorias buscam fornecer explicações fundamentando-se em falhas nos mecanismos básicos da mente, que normalmente dão suporte para funções mentais específicas e facilitam o aprendizado em certos domínios”. Dentre essas teorias estão a Teoria da Mente e a Teoria da Coerência Central (FRITH, 1989; BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985).

Passerino (2005, p. 94), pautada nas ideias de Happé (1999), aponta que a Teoria da Mente “considera que os sujeitos com autismo têm um déficit na capacidade de estabelecer representações dos estados mentais das outras pessoas”. Em outras palavras, isso significa que indivíduos autistas não conseguem prever desejos e identificar o que os outros pensam. Assim, devido a essa falha, esses alunos possuem dificuldades de estabelecer ações simbólicas ou imaginativas, ou seja, seu entendimento e, conseqüentemente, suas respostas frente a questionamentos e à interação são desprovidas de simbolismo, pois eles não compreendem a intenção por trás das palavras; seu entendimento é lógico e baseado naquilo que sabe. Isso explica as inúmeras dificuldades dos autistas de entender palavras que não são ditas expressamente, mas de forma sutil e com o uso de metáforas.

Já Teoria da Coerência Central indica que pessoas autistas apresentam falhas no processamento de pensamentos e informações, direcionando sua atenção a detalhes e não ao todo, de forma que a contextualização dos significados fica empobrecida. Assim, crianças autistas possuem dificuldades de perceber um todo provido de significado, já que sua atenção é voltada a partes isoladas. Nesse sentido, Schmidt (2012) explica que essa teoria propõe que pessoas com autismo apresentam:

um estilo perceptual-cognitivo específico, descrito como uma habilidade limitada em perceber o todo em detrimento dos detalhes e partes isoladas. O entendimento fragmentado sobre os objetos explicaria, entre outros, a pouca habilidade de generalização, comum em casos de autismo.

Essas teorias são fundamentais para a compreensão do autismo e, principalmente, para o entendimento sobre como atuam os processos cognitivos desses alunos. Ambas propiciam, por meio de seu conhecimento, que o professor compreenda as dificuldades do aluno com TEA e modifique sua intervenção frente a ele, traçando estratégias pedagógicas que operem de forma a favorecer suas possibilidades e, principalmente, levando em conta suas especificidades, as quais envolvem um estilo cognitivo diferente (FRITH, 1989). Segundo Petters (1998, p. 9), “[...] eles [os autistas] sentem, ouvem e vêem, mas seu cérebro administra

estas informações de maneira peculiar [...]”, indicando que possuem uma forma própria de pensar, que envolve pouca flexibilidade e rigidez de pensamento.

Tais conhecimentos são essenciais para a escola, uma vez que podem esclarecer ao professor e a todos as pessoas que fazem parte do processo de escolarização de alunos com TEA o modo como funciona sua cognição e o processamento das informações, auxiliando, dessa forma, na escolha da intervenção pedagógica e na proposta de atividades adequadas. Essas teorias permitem ao professor compreender, a partir da percepção das particularidades desse transtorno, que o aluno autista é capaz de aprender e, assim, lançar sobre ele um novo olhar, que se dirija ao sujeito aprendente, ultrapassando o entendimento clínico sobre o transtorno e indo ao encontro do entendimento sobre as possibilidades desse aluno.

#### **4 O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA: TRAÇANDO POSSIBILIDADES...**

A escola é um lugar de trocas, de interação, de diversidade e, conseqüentemente, de construção de saberes. É um espaço em que as características individuais devem ser levadas em consideração para que todos sejam, a partir de suas diferenças, respeitados, atendidos e enriquecidos com esse convívio tão diverso. Diante disso, surge um questionamento: nesse contexto e frente à inclusão escolar, em que os alunos necessitam de olhares minuciosos que levem em conta suas especificidades, essa instituição e os profissionais que nela atuam estão conseguindo intervir em meio a tantas idiossincrasias?

Não cabe, neste texto, elencar uma resposta única e assertiva a essa pergunta. Cada escola adota práticas de acordo com sua realidade local e de acordo com a formação e cultura inclusiva desenvolvida e vivenciada por seus professores. Entretanto, cabe traçar estratégias e/ou apontar possíveis direções que nos levem a compreender como o professor direciona sua prática pedagógica para atender a tantas vicissitudes e se, neste trajeto, está cumprindo com seu papel de mediador frente ao processo inclusivo.

A escola é um ambiente socioeducacional muito rico, que pode favorecer a todos os seus alunos em todos os seus aspectos. Desse modo, frente ao paradigma da educação inclusiva e especialmente frente aos alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa instituição se apresenta como uma aliada que pode favorecer tanto o desenvolvimento quanto a aquisição de saberes desses educandos. A escola é, sem dúvidas, o cenário em que as diferenças e as individualidades se somam, permitindo, por meio de incentivo, de mediação e de apostas pedagógicas coerentes, o acesso à educação para a promoção tanto pessoal quanto acadêmica desses alunos. Nesse sentido, Riviére enfatiza que “[...] aceita-se de forma quase que universal, que o tratamento mais eficaz do autismo, que contamos atualmente é a educação” (2001, p. 20).

Para que essa instituição contribua significativamente para a inclusão e mais especificamente para o desenvolvimento de potencialidades dos alunos que possuem TEA, é preciso, inicialmente, que esta tenha clareza de sua função como mediadora desse processo. É necessário, assim, que elenque em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ações específicas e qualitativas que contemplem o aluno e o professor, tomando-os como partes imprescindíveis e indissociáveis desse espaço. Quanto aos alunos, é necessária a adoção de práticas que favoreçam suas especificidades e que tornem sua passagem pela escola estimuladora, desafiadora e qualitativa. Quanto ao professor, é necessário incentivo às formações

continuadas, que invistam na sua constituição enquanto agente inclusivo e que, em sala de aula, deverá adotar práticas coerentes que contemplem as individualidades dos sujeitos ali presentes. Nesse sentido, Nápolis (2007, p. 13) destaca que

A perspectiva de uma escola inclusiva sugere então a busca de uma formação docente efetiva e eficaz, dentro de uma prática pedagógica que vá ao encontro das diferenças e que resgate o entendimento do percurso educacional realizado por estas pessoas, o que garantirá adoção de metodologias que facilitem o acesso às propostas curriculares.

As vicissitudes dos alunos com TEA precisam ser consideradas na escola, sendo necessário para isso (re)significar o processo inclusivo, agregando práticas pedagógicas que tenham como centralidade esses sujeitos. Não há na literatura estudos que apontem de forma precisa os percursos ou passos a serem seguidos para que o professor tenha sucesso na intervenção frente a esses alunos; no entanto, sabe-se da necessidade de se desapegar de práticas incoerentes e homogêneas que não propiciam desenvolvimento nem promovem a individualidade desses alunos.

Neste caminho, o entendimento do professor sobre o aluno e sobre suas condições e especificidades é primordial para que o desenvolvimento de fazeres pedagógicos ocorra qualitativamente. É o professor – profissional responsável pelas mediações necessárias, comuns de serem vivenciadas no espaço da escola – que poderá, por meio de seu conhecimento acerca do aluno, realizar os encaminhamentos necessários para que se tenha sucesso nas intervenções realizadas. Esses conhecimentos são construídos no cotidiano da sala de aula e possibilitam nortear trajetos possíveis, fazendo com que a escolarização dos alunos com TEA não se resuma ao cumprimento de fazeres preestabelecidos e de questões de cunho social, mas parta daquilo que o professor sabe e entende sobre essas crianças. Tal fator é indispensável para que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma a contemplar o aluno, considerando o sujeito e o que se sabe sobre ele, perpassando, assim, questões diagnósticas e indo ao encontro do saber profissional de quem o atende no espaço regular de sala de aula.

É necessário que o professor conheça as desordens sensoriais características do autismo e, mais especificamente, as que seu aluno com TEA apresenta. Nesse sentido, uma atenção especial voltada a suas condutas e atitudes, aliada a constantes interlocuções com a família, contribuirão para que se compreendam as alterações comportamentais – importantes de serem apreendidas no espaço da escola – para poder planificar estratégias de ensino-aprendizagem. Consoante a isso, Hewitt (2006, p. 5) afirma que “[...] aprender a distinguir o significado de diferentes comportamentos conduz a uma melhor compreensão do aluno e das

suas necessidades individuais”. Assim, o professor poderá pautar sua intervenção buscando um equilíbrio entre os comportamentos, as limitações e as competências do aluno, adaptando-o ao ambiente e consolidando mecanismos – pensados e elencados a partir de suas particularidades – que o auxiliem na construção de seu trabalho e assegurem aos mesmos o desenvolvimento de seu potencial máximo.

É somente a partir da percepção que o professor tem sobre esse aluno – como aprendente e com especificidades que lhe são próprias – e do conhecimento que se deve ter sobre esse sujeito – ambos consolidados na avaliação inicial – considerando suas possibilidades e limitações, que será possível estruturar os métodos a serem utilizados em suas intervenções pedagógicas. Freire (2005, p. 140), em consonância ao exposto, salienta que “Difícilmente saberemos o que fazer sem sabermos como essa criança funciona”.

Diante disso, é necessário que a escola e seus professores entendam que somente a partir de planejamentos coerentes – que devem ser antecedidos por uma avaliação para conhecer o aluno e suas especificidades – será possível entrar em seu “mundo”<sup>14</sup> e, assim, operar com meios que viabilizem o desenvolvimento de aspectos intrínsecos à sua constituição. Para isso, é preciso ter clareza do que se busca quanto à construção de conhecimentos escolares e quanto ao desenvolvimento do aluno como um todo.

Inicialmente, parte-se da ideia de que, em sua prática, o professor deva contemplar o aluno antes mesmo dos limites da sala de aula e que deva ter claro que, ao pensar em ações que serão desenvolvidas cotidianamente nas suas intervenções na escola, as especificidades dos alunos com TEA – investigadas, conhecidas e estudadas anteriormente – devam ser, *a priori*, levadas em consideração. Assim, o planejamento<sup>15</sup> estabelece diretrizes e percursos possíveis, mostrando que o educador precisa se preocupar com o educando desde a escolha das atividades que serão desenvolvidas até a sua efetivação em sala de aula.

O planejamento é essencial no processo pedagógico, pois é a partir dele que as metas são articuladas, levando-se em conta as possibilidades e condições reais do aluno, que, no caso de alunos com TEA, são essenciais para o desenvolvimento da aula e para a mediação do professor. É planejando, ou seja, traçando caminhos possíveis e coerentes, que se poderá, qualitativamente, ir ao encontro do que o aluno necessita e, por meio do fazer pedagógico, colocar em prática tais proposições.

---

<sup>14</sup> Grifo nosso, referindo-se às especificidades do desenvolvimento desse transtorno, especificado no capítulo anterior.

<sup>15</sup> Entendido como ato de traçar caminhos e de planejar ações.

Moretto (2007) entende que planejar é organizar as ações. Assim, o planejamento envolve o conhecimento sobre o que se quer desenvolver frente ao aluno e, mais importante, traça as estratégias que serão necessárias para conseguir o que se almeja. Ao encontro disso, Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 40) afirmam que planejar é

[...] um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos [...].

Assim, planejar a aula que será desenvolvida implica conhecer a turma e suas individualidades e levar em conta o objetivo do professor frente a cada aluno. Trata-se de um momento rico, em que os passos a serem seguidos para alcançar os escopos desejados, isto é, a construção de conhecimento e, conseqüentemente, o sucesso escolar desses alunos, são organizados e arquitetados.

O TEA é um transtorno que possui características idiossincráticas que devem ser conhecidas, respeitadas e estimuladas na escola para que a criança possa ultrapassar suas dificuldades e aprender, por meio de suas possibilidades. Nesse sentido, a escola deve prover respostas às necessidades do aluno, conhecendo seu desenvolvimento e traçando ações – por meio de um planejamento – que auxiliem seu processo de escolarização. Diante de tais conhecimentos e de posse dessas informações, cabe à escola um novo olhar e a adoção de uma (nova) prática pedagógica, que contemple e leve em consideração as habilidades que necessitam ser desenvolvidas nesses alunos. Consoante ao exposto, Bereohff (1991) afirma que “[...] é básico que a programação psicopedagógica a ser traçada para estas crianças, esteja centrada em suas necessidades”.

Para isso, são necessários investimentos que tenham como base o conhecimento global sobre cada indivíduo e sobre as teorias cognitivas, como a Teoria da Mente e a Teoria da Coerência Central, que explicam as especificidades de seu desenvolvimento, não para generalizar as ações, pautadas em diagnósticos, mas para enriquecer ainda mais a gama de conhecimentos necessária sobre cada aluno. Alves e Guareschi (2011, p. 269) apontam que o aluno com TEA tem “suas especificidades e seu modo particular de lidar com o saber”, de modo que o conhecimento acerca do desenvolvimento e das necessidades individuais desses alunos é fundamental tanto para solidificar o planejamento quanto para dar significado ao que se quer construir, tendo como referência as possibilidades de cada indivíduo.

As ações do professor frente aos alunos com TEA incluídos são decisivas para o sucesso ou não de sua escolarização. O investimento do professor no que diz respeito ao seu

planejamento e ao conhecimento das especificidades do aluno é, sem dúvidas, um fator importante no processo de inclusão, podendo levar ao seu sucesso ou insucesso em todas as atividades realizadas na escola. Uma aposta pedagógica coerente, que leve em consideração esses alunos, que respeite suas especificidades e que, principalmente, almeje sua real participação, incluindo-o nos afazeres escolares propostos, mediará com qualidade a passagem desses alunos na escola e colherá, possivelmente, resultados significativos.

Assim, entende-se que, ao pensar em contemplar o aluno com TEA em suas ações pedagógicas, o professor almeja que esse aluno participe do andamento da aula e contribua, efetivamente, nas atividades propostas. Dessa forma, a participação<sup>16</sup> é essencial tanto nas tarefas realizadas quanto na interação do aluno com seus pares, mesmo que habilidades que favoreçam esta ação estejam, no caso dos alunos com TEA, comprometidas.

Para Booth e Ainscon (2000), a participação envolve a qualidade das experiências educacionais e pode ser vista por meio do engajamento do aluno em atividades conjuntas. Assim, cabe ao professor incentivar e enriquecer momentos em que o aluno interaja com o conhecimento, consigo mesmo e com os colegas, podendo, a partir dessa troca e de acordo com suas possibilidades, construir saberes.

Em sua dissertação de mestrado, Kubaski (2014, p. 25), pautada nas proposições de Booth e Ainscow (2000), consoante ao exposto aqui, ressalta que participar “significa aprender junto com os outros e colaborar com eles em aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de o aluno ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que é”. Percebe-se, assim, que a participação se refere ao todo vivenciado e experienciado em sala de aula e não somente à cooperação do aluno em atividades envolvendo os conteúdos programáticos e, principalmente, à forma como ele consegue responder ao que lhe está sendo proposto.

A inclusão escolar efetiva-se à medida que buscamos aporte teórico e prático para (re)significar nossa atuação frente a esses alunos e à medida que pensamos, organizamos e estruturamos as ações a serem desenvolvidas de forma coerente. Para tanto, entende-se que o planejamento e a participação são elementos norteadores que possibilitam verificar o direcionamento da prática pedagógica do professor quanto à inclusão de alunos com TEA e, também, que conduzem a efetivação de ações educacionais inclusivas que devem ser realizadas na escola.

---

<sup>16</sup> Entendida como ação de fazer e estar junto.

As políticas públicas garantem o acesso e a permanência dos alunos com TEA nos ambientes regulares de ensino, mas cabe aos professores a prática conexa e efetiva de suas ações frente aos caminhos que a inclusão escolar desses alunos percorre. Tais ações podem ser guiadas e/ou orientadas pelas proposições citadas anteriormente, atuando como somatórios na busca de uma prática que considere o aluno e seu modo peculiar de ser. Assim, ao eleger um caminho possível, deve-se levar em conta o contexto da sala de aula – lugar por excelência de todos – considerando-se, neste percurso, o antes (que deve ser pensado e planejado) e o durante (que deve ser organizado e mediado).

## 5 TRAJETOS METODOLÓGICOS: DEFININDO O PERCURSO...

### 5.1 Delineamento

O presente estudo, que se debruçou na investigação de como ocorrem os processos de escolarização de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS, tem uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2013) e caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo do tipo exploratório (YIN, 2010).

Por se tratar de fatos pouco investigados na área da Educação Especial, esta pesquisa exigiu aprofundamento na coleta e na observação dos dados pertencentes às categorias que foram escolhidas *a priori*. A partir destas, espera-se encontrar hipóteses *a posteriori*, que poderão ser investigadas e testadas em outros estudos, com outros contextos, sobre o tema. Assim, este estudo não se resume a encontrar respostas para as perguntas existentes, mas se constitui como um ciclo, em que as respostas geram novas perguntas e formulam novas hipóteses, fazendo com que a investigação continue.

Inicialmente, foi realizado um estudo piloto para levantar os dados a partir das informações oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação sobre os educandos que estão inseridos nas escolas com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa coleta inicial de dados ocorreu na 4ª Colônia de Imigração Italiana, que compreende nove municípios: Dona Francisca, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande, São João do Polêsine, Silveira Martins, Faxinal do Soturno, Agudo e Restinga Sêca.

Procedeu-se a uma visita a todas as Secretarias Municipais de Educação a fim de apresentar o projeto, solicitar a autorização para desenvolvê-lo e coletar os dados para análise. Assim, a partir da amostragem, elencaram-se os municípios que apresentavam alunos com TEA incluídos e que não mais estavam inseridos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para verificar, na continuidade desta investigação, como se davam as intervenções da escola frente a esses alunos. Tais municípios são: Agudo, Pinhal Grande e Restinga Sêca.

Para ir ao encontro das questões de pesquisa propostas, foi efetuada uma revisão bibliográfica, a fim de aprofundar os conhecimentos teóricos sobre os temas inclusão escolar/políticas públicas, TEA e o papel da escola e do professor nesse processo. Esse procedimento se fez necessário para possibilitar ao leitor clareza acerca do viés teórico dos autores abordados, das especificidades desse transtorno e do que está sendo produzido na área.

## 5.2 Participantes

Participaram deste estudo, inicialmente, as Secretárias de Educação dos nove municípios que compreendem a região investigada e que contribuíram com a etapa inicial de levantamento de dados. Posteriormente, participaram da investigação os diretores das escolas dos três municípios que possuem alunos com TEA incluídos a partir do 3º ano do ensino fundamental, os quais forneceram dados sobre como a gestão encaminha o processo inclusivo desses alunos. Por fim, os professores de alunos com TEA auxiliaram com os dados sobre o direcionamento das práticas pedagógicas realizadas por eles no processo de escolarização desses alunos.

## 5.3 Instrumentos

Na primeira etapa deste estudo, para a realização do levantamento empírico de dados, foi utilizado um questionário sobre os alunos incluídos nos municípios. Esse instrumento objetivou a coleta de dados quantitativos dos alunos público-alvo da Educação Especial, mais especificamente, dos alunos com TEA, por meio de consulta às Secretárias Municipais de Educação. Esse questionário compreendeu questões relativas à rede de ensino, como número de escolas, de alunos atendidos, de salas de recursos e de professores especializados, bem como dados quantitativos sobre os alunos pesquisados.

Na segunda etapa, para a realização da análise sobre o modo como a gestão encaminha a inclusão escolar dos alunos com TEA, foi utilizada uma entrevista semiestruturada sobre ações inclusivas na escola a fim de averiguar o conhecimento do gestor ou coordenador pedagógico sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Foram realizadas perguntas acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e das ações do dia a dia frente aos alunos com TEA.

Na terceira etapa, para a investigação do direcionamento da prática do professor quanto à escolarização do aluno com TEA, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o intuito de verificar de que forma o professor implementa sua prática pedagógica para mediar os processos de aprendizagem dos alunos com TEA. Esse instrumento contemplou questões relacionadas ao conhecimento sobre o autismo, a interação com o professor de AEE, a adoção de ações e adequações pedagógicas que contemplem os alunos, e a organização do processo de ensino frente a estes.

A entrevista semiestruturada, instrumento utilizado em duas etapas da coleta de dados deste estudo (com gestores e professores), continha perguntas abertas, que nortearam outras perguntas. Tais questionamentos possibilitaram a organização de um roteiro previamente elaborado, que foi organizado por eixos, permitindo maior flexibilidade para ir ao encontro dos objetivos pretendidos. Esse tipo de instrumento fez com que surgissem questões mais amplas, conduzindo o pesquisador na busca de seus objetivos e levando o entrevistado a responder de forma livre ao que lhe foi questionado (MANZINI, 2003). Assim, o entrevistado possui uma possibilidade maior de fala, trazendo à tona elementos não previstos e novos tópicos, verbalizando, assim, questões relevantes para o estudo.

Realizou-se, ainda, a observação da prática do professor com o objetivo de investigar se a implementação das ações apontadas durante a entrevista realmente se efetiva no cotidiano das intervenções pedagógicas que são realizadas em sala de aula. A observação utilizada é do tipo direta, que, de acordo com Yin (2010, p. 155), serve “[...] como outra fonte de evidência no estudo de caso”. Essa observação contou com um roteiro que norteou os aspectos a serem observados na sala de aula, bem como sua consonância com os dados das entrevistas realizadas, permitindo uma análise *a posteriori*. Tal técnica possibilitou a realização de um olhar sobre os “não ditos”, que puderam ser observados e colocados em contraponto com as falas extraídas nas entrevistas.

#### **5.4 Procedimentos**

Quanto aos procedimentos realizados, como mencionado anteriormente, primeiramente, entrou-se em contato com as Secretarias de Educação dos nove municípios envolvidos a fim de apresentar a pesquisadora e o estudo a ser realizado (Apêndice A). As secretárias aceitaram participar e assinaram a autorização (Apêndice B). Após, foi aplicado o questionário (Apêndice C), e solicitaram-se os materiais relacionados aos dados sobre os alunos público-alvo da Educação Especial. Em posse dessas informações, organizou-se uma tabela indicativa dos dados coletados dos municípios que compreendem a 4ª Colônia (Apêndice D), bem como uma tabela dos municípios que continuaram na pesquisa, ou seja, que possuíam alunos incluídos além do bloco ininterrupto – PNAIC (Apêndice E).

Em um segundo momento, após serem identificados, a partir da tabela, os alunos com TEA e suas respectivas escolas, contactou-se a direção a fim de realizar o convite para a participação dos gestores e/ou coordenadores pedagógicos na pesquisa. Estes aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F).

Posteriormente, efetuou-se a entrevista sobre as práticas inclusivas adotadas pela escola (Apêndice G).

Em um terceiro momento, foram realizadas as visitas nas escolas dos alunos incluídos para conhecer os professores e entrevistá-los (entrevista semiestruturada) sobre o direcionamento de suas ações frente aos alunos autistas (Apêndice H). Além disso, efetuou-se a observação (Apêndice I) a fim de coletar dados para posterior análise.

A transcrição das entrevistas realizadas com os diretores e professores estão anexadas nesta pesquisa, respectivamente. (Apêndice J e K)

## 5.5 Análise de dados

O questionário sobre o levantamento de dados dos alunos público-alvo da Educação Especial (Resolução CNE/CEB 4/2009), utilizado no primeiro momento, foi realizado a fim de fazer um levantamento dos alunos com TEA nos municípios que compreendem a 4ª Colônia de Imigração Italiana. Esse questionário permitiu caracterizar os municípios que possuem alunos com TEA incluídos, bem como suas escolas, e identificar o ano que estes estão matriculados.

Já a entrevista semiestruturada sobre as práticas inclusivas adotadas pela escola teve o objetivo de identificar se os gestores conheciam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e se a escola contemplava os alunos autistas incluídos em seu PPP.

A entrevista semiestruturada sobre as práticas pedagógicas do professor, por sua vez, objetivou trazer à tona indícios de como este direciona e implementa seu trabalho frente à escolarização dos alunos com TEA. Essa entrevista foi formada por perguntas abertas, que foram gravadas e transcritas, para serem analisadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Essa técnica auxiliou a interpretar os resultados obtidos de forma sistemática e exhaustiva, obedecendo aos critérios da análise. Ela merece atenção por apresentar inferências, consideradas pelo entrevistador, e não apenas descrições.

Para o tratamento dos resultados e em conformidade com o método adotado, foram utilizadas duas categorias de análise estabelecidas *a priori* a partir de investigação prévia sobre estudos referentes ao tema inclusão escolar e práticas pedagógicas e estão em consonância com a proposta deste estudo. Essas categorias são: planejamento (KLOSOWSKI; REALI, 2008) e participação do aluno (SANTOS, 2002), ambas importantes no fazer pedagógico e que possibilitaram explorar as ações do professor antes (na elaboração de sua

aula, momento em que há a necessidade de reflexão acerca do aluno com TEA, bem como das atividades e do uso de recursos que o contemplem) e durante aula (incentivando ou não a participação desse aluno em relação tanto às atividades quanto aos seus pares).

Esse sistema de categorização, segundo Bardin (2011, p. 148), “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico”. Para maior organização dos dados, dentro de cada categoria mais ampla, elencaram-se três subcategorias que nortearam os indícios a serem analisados e que estão ligadas ao grande tópico, apresentando articulação direta ao assunto. Tais subcategorias são muito importantes, pois, por meio delas, pode-se verificar que as categorias mais abrangentes podem ser esmiuçadas, apresentando aspectos diferentes e relevantes em relação aos seus conteúdos nas práticas pedagógicas dos professores.

Tabela 2 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias e subcategorias	
<b>Planejamento</b>	Conhecimento sobre o aluno
	Modificação em função do aluno
	Uso de estratégias e recursos variados
<b>Participação do aluno</b>	Nas atividades de sala de aula
	Na comunicação/interação com o professor
	Na comunicação/interação com os colegas

A primeira categoria, que é o planejamento, ansiou discutir de que forma o professor se organiza pedagogicamente para contemplar o aluno com TEA em sala de aula, no cotidiano de seu trabalho. A fim de obter uma análise mais detalhada, essa categoria foi desmembrada em três subcategorias, que se entrelaçam e se complementam na ação de planejar e de organizar pedagogicamente a aula que será ministrada. Essas subcategorias possibilitam uma investigação mais aprofundada e uma análise mais completa sobre a ação de pensar e organizar a aula. A primeira delas debruça-se no conhecimento sobre o aluno, demonstrando o quanto o professor sabe sobre o sujeito, sua compreensão sobre os aspectos que são intrínsecos ao seu desenvolvimento, sua forma de vê-lo e entendê-lo, bem como o que leva em conta sobre esse conhecimento na hora de planejar ações. A segunda delas refere-se à presença ou não da modificação do planejamento em função do aluno TEA incluído. Para isso, é importante verificar de que forma o professor elabora sua aula, como organiza as etapas a serem desenvolvidas em sala, como prepara os conteúdos programáticos a serem trabalhados e como

organiza a rotina de tarefas propostas; ou seja, como esboça, arranja e prepara suas ações, lições e ensinamentos. A terceira subcategoria consiste na adoção ou não de estratégias e recursos variados que contemplem as atividades pedagógicas e que consigam, em suma e consoante com as outras subcategorias, propiciar meios alternativos e diversificados de acesso ao conhecimento e de levar à inserção desses alunos nas ações a serem desenvolvidas, que devem ser pautadas de acordo com suas especificidades. Para tanto, é necessário analisar se as atividades são adaptadas e de que forma isso ocorre, se elas vão ao encontro do currículo, se há o auxílio do professor na execução das tarefas, de que modo ele lida com o ritmo e o desempenho dos alunos e como organiza os registros das atividades, isto é, como o professor desenvolve, auxilia e traduz os afazeres didáticos ao aluno TEA em sala de aula e quais recursos e materiais utiliza para isso.

A segunda categoria, que é a participação, tem como focos principais o envolvimento e a ação do aluno na sala de aula, abrangendo tanto as atividades e tarefas a serem realizadas quanto a sua interação com seus pares e o professor. Para possibilitar uma melhor análise, tal qual a primeira categoria, foi desmembrada em três subcategorias, que se complementam e se inter-relacionam no cotidiano escolar. Estas serviram de indícios para que fosse possível averiguar mais profundamente a participação efetiva do aluno na escola. A primeira delas é a participação nas atividades de aula, que contempla o envolvimento do aluno nas tarefas desenvolvidas e o esforço do professor em propiciar esse envolvimento e os meios adequados de interação nos afazeres cotidianos de sala de aula. Enfim, busca averiguar se o aluno é parte integrante desse contexto, se colabora para o andamento da aula e se é incentivado a isso. A segunda subcategoria é a comunicação/interação com o professor, que aprecia a existência de trocas entre o professor e o aluno, avaliando se há entendimento e/ou percepção dos desejos e das necessidades do aluno TEA, ou seja, se o professor compreende a linguagem do aluno e se faz compreender por meio da sua. A terceira e última subcategoria, comunicação/interação com os colegas, busca conferir se há incentivo à troca entre os pares, se o aluno consegue, mediado ou não, interagir com as outras crianças e se é, no transcorrer da aula, conduzido a isso, levando-se em conta suas especificidades.

A observação foi realizada após a conclusão das entrevistas e teve como objetivo verificar se, na prática, os professores realizavam aquilo que foi sinalizado em suas falas e analisado nas entrevistas. Para essa análise, consideraram-se as categorias propostas e suas respectivas subcategorias.

## **6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: VERIFICANDO OS RESULTADOS**

Neste capítulo, será realizada, inicialmente, a caracterização dos municípios, das escolas e dos professores que participaram desta pesquisa. As escolas e os professores de cada município serão denominados pelas letras A<sup>17</sup>, B e C, respectivamente.

Posteriormente, serão apresentadas as análises das entrevistas e a discussão dos dados. Essas entrevistas foram realizadas nas escolas com os gestores das instituições e com os professores dos alunos com TEA, matriculados a partir do 3º ano do ensino fundamental, não mais participantes do bloco ininterrupto de alfabetização, ou seja, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse empreendimento foi realizado em três etapas<sup>18</sup>: na primeira, aconteceu a visita às Secretarias de Educação; na segunda, realizou-se a entrevista com os diretores; e, na terceira, procedeu-se à entrevista com os professores e à observação.

### **6.1 Caracterização dos municípios, das escolas, dos gestores e dos professores**

#### **6.1.1 Agudo**

O município de Agudo localiza-se na região central do Estado do Rio Grande do Sul e faz parte da 4ª Colônia de Imigração Italiana. Possui oito escolas (sete de ensino fundamental e uma de educação infantil) e um total de 1.809 alunos matriculados. Destes, 153 são alunos público-alvo da Educação Especial e três são alunos com TEA – dois matriculados na educação infantil e um matriculado no 4º ano do ensino fundamental.

A Secretária de Educação é quem responde pela Educação Especial e pela organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município, não havendo na secretaria nenhum setor responsável, especificamente, pela inclusão escolar. A rede municipal de ensino conta com o trabalho de três educadoras especiais e possui cinco salas de recursos multifuncionais implementadas.

A escola investigada localiza-se na zona rural do município, na linha Teutônia, a cerca de 3 km do centro da cidade. Está em funcionamento desde 1925, completando, em 2014, 89

---

<sup>17</sup> Visando preservar as identidades das escolas e, conseqüentemente, dos gestores e professores – participantes do estudo – estes serão denominadas pelas letras A, B e C, de modo que cada município analisado corresponderá a uma letra.

<sup>18</sup> A primeira delas foi a visita à Secretaria de Educação, realizada nos dias 03 e 04 de abril de 2014. A segunda e terceira foram as visitas às escolas, realizadas nos dias 26 de junho e 13, 14 e 29 de outubro de 2014.

anos de atuação. Possui 202 alunos matriculados, desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, e um corpo docente de 25 professores – dos quais uma é educadora especial – um secretário e três funcionárias. A sala de recursos foi implementada no ano de 2011 a fim de atender os alunos público-alvo da Educação Especial, dentre os quais está uma aluna do 4º ano do ensino fundamental com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>19</sup>.

A escola não possui coordenador pedagógico e conta com dois turnos de trabalho, manhã e tarde. O diretor atual está em sua segunda gestão, e a professora da turma já possuía experiência com alunos autistas, tendo inclusive trabalhado com esta aluna em anos anteriores.

O diretor e o professor desse município serão denominados, respectivamente, pela letra A.

#### 6.1.2 Pinhal Grande

O município de Pinhal Grande faz parte da 4ª Colônia de Imigração Italiana, localizando-se na região central do Estado do Rio Grande do Sul. Possui nove escolas e um total de 515 alunos matriculados na rede. Destes, 30 alunos são público-alvo da Educação Especial e uma aluna possui o diagnóstico de TEA, estando matriculada no 3º ano do ensino fundamental.

A Secretária de Educação é quem responde pela Educação Especial, não havendo na secretaria um setor responsável por essa área. Possui um total de quatro salas de recursos multifuncionais, mas apenas uma está em funcionamento, em uma escola especial, localizada na zona rural do município. A rede de ensino possui uma educadora especial que faz um trabalho itinerante de visita às escolas e realiza os atendimentos na sala implementada.

A escola localiza-se na zona rural do município, no Rincão dos Basílios, ficando a cerca de 6 km de distância do centro da cidade. É considerada uma escola do campo e funciona desde 1971, completando 43 anos de atuação. Tem 39 alunos, distribuídos desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, até o 5º ano. Possui seis

---

<sup>19</sup> O diagnóstico na escola apresenta-se como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), na categoria de Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), não tendo recebido ainda a mudança de nomenclatura proposta pela versão mais recente do DSM - V (APA, 2013).

professores – dentre os quais se encontra uma educadora especial itinerante<sup>20</sup> – e uma funcionária.

A escola recebeu a sala de recursos multifuncional, mas esta não está em funcionamento por falta de espaço físico. A aluna autista matriculada no 3º ano vai somente uma vez por semana à escola, sendo atendida nos outros dias na escola especial do município, único local onde existe uma sala multifuncional implementada.

A instituição funciona em dois turnos, manhã e tarde. Não há coordenação pedagógica na escola, a diretora está em sua primeira gestão e a professora responsável pela turma não possuía experiências anteriores com alunos autistas, sendo este seu primeiro trabalho com os mesmos.

O diretor e o professor desse município serão denominados pela letra B neste estudo.

### 6.1.3 Restinga Sêca

O município de Restinga Sêca foi adotado como integrante da 4ª Colônia de Imigração Italiana, localizando-se na região central do Estado. Possui dez escolas e um total de 1.329 alunos na rede. Destes, 46 alunos são público-alvo da Educação Especial, sendo quatro alunos apontados com TEA – três matriculados na educação infantil e um matriculado no 5º ano do ensino fundamental.

Na Secretaria de Educação desse município há um profissional da Educação Especial responsável por essa área, realizando os encaminhamentos necessários para unificar e organizar as ações que contemplam essa modalidade. O município conta com quatro educadoras especiais na rede, que dividem seus horários nos atendimentos às escolas.

A escola visitada localiza-se na zona rural do município, na localidade denominada São Miguel Velho, ficando a cerca de 5 km do centro da cidade. Está em funcionamento desde 1960, completando 54 anos de atuação em 2014. Possui um total de 120 alunos, matriculados desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Seu corpo docente é composto por 19 professores – dentre eles um educador especial – e dois funcionários. A sala de recursos foi implementada na escola no ano de 2012 e é onde o educador especial atende os alunos público-alvo do AEE, dentre os quais está um aluno com diagnóstico de autismo, matriculado no 5º ano do ensino fundamental.

---

<sup>20</sup> A educadora especial vai somente uma vez por mês à escola, pois atende todo o município.

A escola não possui coordenação pedagógica, mas tem uma supervisora escolar. A diretora está em seu primeiro mandato na direção da instituição. A professora da turma esteve afastada por licença-saúde, mas retornou às suas atividades há cerca de três meses. Ela possui experiência com alunos autistas, já tendo trabalhado com o aluno que possui hoje em anos anteriores.

O diretor e o professor desse município serão denominados pela letra C na escrita deste estudo.

## **6.2 Análise das entrevistas com os gestores<sup>21</sup>: investigando ações inclusivas na escola**

Neste tópico, não se teve a preocupação de elencar categorias de análise, pois o foco da pesquisa consiste no trabalho pedagógico do professor que está em sala de aula regular. No entanto, como a Educação Especial perpassa toda a escola, entendeu-se que seria importante verificar o direcionamento que a gestão escolar está dando para a escolarização dos alunos com TEA.

Com a inclusão escolar, os desafios – que já eram comuns nesse espaço – tornaram-se ainda mais frequentes, exigindo do diretor e de sua equipe posturas, conhecimentos e atitudes que favoreçam esse processo e que intensifiquem a sua efetivação com qualidade. Para isso, é necessário que a equipe diretiva tenha clareza do que é a educação inclusiva a fim de que coordene as ações e faça com que juntos – direção, professores e comunidade – promovam os ajustes necessários para que a criança incluída possa ser beneficiada nesse espaço e progrida de forma a contemplar seu desenvolvimento e, principalmente, sua aprendizagem.

Nesse sentido, a gestão ocupa um papel muito importante na instituição escolar, sendo responsável pela busca e condução de ações que devem ser coerentes, eficientes e bem-sucedidas na escola, visando o desenvolvimento intelectual dos alunos e o crescimento do espaço físico para isso. Coordenar e mediar as atividades da instituição escolar pressupõe a adoção de práticas e atitudes que busquem a melhoria e o fortalecimento desse ambiente, exigindo que o gestor tenha dinâmica e coerência nas suas ações, para não se imobilizar diante dos desafios, e que saiba que a construção coletiva, por meio do trabalho colaborativo, participativo e democrático, é o que conduz ao sucesso da aprendizagem dos alunos.

A interlocução da gestão escolar com os docentes, os discentes, os funcionários e a comunidade escolar é essencial para a efetivação do trabalho realizado pela direção. Esse

---

<sup>21</sup> As entrevistas foram realizadas com os gestores, pois como são escolas pequenas não havia coordenação pedagógica em nenhuma das instituições.

fator deve ser pautado tanto nas melhorias que culminem na qualidade de ensino ali desenvolvida quanto nas atividades burocráticas que permeiam os processos administrativos. Cabe à direção, também, mediar a interlocução, tão necessária, entre escola e família, buscando atender às diferenças de seus alunos, sejam estas de cunho social ou de aprendizagem.

Para Heloísa Lück (2009),

É importante também que [o gestor] conheça os fundamentos da Educação e seus processos - pois é desse conhecimento que virá sua autoridade -, que compreenda o comportamento humano e seja ciente das motivações, dos interesses e das competências do grupo ao qual pertence. Ele também aceita os novos desafios com disponibilidade, o que influencia positivamente a equipe.

No entanto, para superar esses desafios com ações qualificadas, é necessário que existam, na escola, momentos de estudos, de trocas e de enriquecimento entre os docentes e a direção escolar. É essa troca que fortalecerá as pessoas envolvidas na educação frente aos caminhos a serem trilhados, que construirá um espaço colaborativo e que irá ao encontro das possibilidades a serem observadas e colocadas em práticas nesse contexto.

Contemplar a inclusão escolar na escola, favorecendo e/ou mediando a escolarização dos alunos autistas, é uma tarefa que exige conhecimento e prática: conhecimento acerca da legislação que contempla a Educação Especial, bem como da estruturação e organização do AEE; e prática quanto à ação de contemplar essa modalidade no PPP, traçando direcionamentos que qualifiquem e efetivem essa proposta. Ambas as ações são de suma importância para que a escola consiga dialogar sobre tais questões e coordenar esse processo, realizando os encaminhamentos necessários para que esse espaço seja – ou busque ser –, de fato, inclusivo.

Em relação ao conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), os três diretores das escolas investigadas afirmam que conhecem o documento, mas não na sua totalidade, demonstrando, assim, pouco embasamento sobre a proposta e sobre as ações apontadas pela Política, bem como insegurança ao serem questionados sobre o tema. Isso fica claro nos excertos extraídos de suas falas, expostos a seguir.

Olha, a... eu não vou dizer que eu conheço tudo também não vou dizer que eu sei tudo, alguma coisa a gente sabe. A proposta que a gente sabe que há, é de que, a criança cada vez mais tenha convivência no âmbito escolar com os colegas que seriam na classe normal, então isso a gente sabe, que a proposta em nível federal é esta, né (Diretor A).

A gente tem conhecimento sim do documento, aham... Assim, ó, tem as próprias formações, a gente já teve formação sobre isso... Eu não tenho o documento, assim, ó, se tu me pedir, onde está o documento agora... mas a gente sabe que existe, a gente sabe que... porque como eu te falei a gente teve né formações específicas sobre inclusão (Diretor B).

Que existe, aham! Isso mesmo e eu acho que é fundamental esse documento né, para, conseguir os avanços, né dentro do processo, da política com essas crianças... Assim ó ahm... isso, como é que vou te dizer... tenho pouca visão, tá! (Diretor C).

Os diretores não mencionam, em nenhum momento de suas falas, o tema que esse documento aborda, percebendo-se, assim, que não tiveram contato com sua escrita e, portanto, parecem desconhecer seu conteúdo. O que sabem é que ele existe e que aborda a inclusão escolar de forma ampla.

Sem dúvidas, desconhecer o conteúdo da Política – item de extrema importância – prejudica o andamento da inclusão escolar, enfraquecendo a escola como um todo frente a esse movimento. Em sua monografia de especialização, Firmino (2012) ressalta que um gestor deve cuidar da dinâmica escolar de uma forma geral, não se prendendo somente a burocracias, mas, principalmente, sendo um conhecedor do que se desenvolve nesse espaço. Segundo ela, “isso lhe dará informações pertinentes à estrutura a qual administra” (2012, p. 8) e, assim, fará com que suas ações sejam pautadas na necessidade da escola e dos sujeitos que a compõem. Esse conhecimento trará aos gestores a sensibilização – tão necessária – sobre essa proposta, pois, tendo conhecimento e um olhar aberto e reflexivo, ele poderá auxiliar, juntamente com o educador especial, o professor de sala regular para que, juntos, consigam criar meios para que as crianças autistas sejam contempladas em suas especificidades.

Nos três casos, o conhecimento sobre a Política ocorreu por meio das Secretarias Municipais de Educação, que ofereceram cursos, palestras, oficinas e/ou seminários, com carga horária pequena, possibilitando de forma simplista a discussão do tema. Não há, em nenhum dos casos, uma busca pessoal pela construção desse conhecimento ou pelo entendimento da proposta inclusiva. Os diretores receberam essa informação nos momentos de formação que o município disponibilizou, os quais acontecem, no máximo, duas vezes por ano. A esse respeito, observemos as falas transcritas a seguir:

Ela [Secretaria Municipal de Educação] oferece para as professoras que trabalham com a com educação especial. Mas ofereceu assim, oficinas no começo do ano letivo, dentro do programa União faz a Vida, aí ofereceram, mas não o curso. É, oficina mas isso era de 8h, um curso de 8h né . É pouco tempo né, mas não houve assim nenhuma oferta de nenhum programa de nenhum curso né mais prolongado, isso não... (Diretor A).

A Secretaria de Educação que promove cursos. [...] Aham... aí discutem, a gente toma conhecimento das leis, dessa legislação né, desse amparo [...] (Diretor B).

[...] quando nós íamos nos cursos sempre daqui da nossa Secretaria Municipal de Educação... ela oferece uma vez por ano e faz bastante tempo né, o curso de educação inclusiva... É... Acho que em 2009 ou 2010, eu acho... Que daí tinha o curso e daí foi falado neste documento, isso aí. Daí claro, deve ter muitos avanços dentro deste Plano Nacional... dessa Política, né desses avanços. Eu não estou por dentro (Diretor C).

A visão que os diretores têm sobre a inclusão do aluno autista na escola é desenvolvida de forma positiva. No entanto, eles tecem comentários mais amplos, envolvendo a descrição de comportamentos e de participações, sem fazer alusão à construção da aprendizagem desses alunos. Eles fazem, de forma geral, referência a progressos no desenvolvimento e na convivência com os outros alunos, evidenciando o não acompanhamento nas atividades e na construção de saberes escolares. Isso pode ser percebido, por exemplo, na fala do diretor A, que dá ênfase a um fato vivenciado pela aluna e que faz alusão à sua participação em atividades extraclasse – que são igualmente importantes nesse processo, mas que não envolvem leitura e escrita.

Ela é assim, ó... ela participa normalmente das aulas como outra aluna, como outra criança, né. Todas as atividades também são oferecidas mas ela não tem é muita paciência. Vou te dar um exemplo né, então... assim ó... então nos temos agora as olimpíadas, pra citar um exemplo né, nós temos as olimpíadas estudantis que acontecerão agora sexta-feira dia 17 e outra dia 24, né. Então nos temos uma classificatória na escola, nós inscrevemos ela também, normalmente como outra criança, até porque ela tem direito né, pra classificar né, então só que ela não aceitou porque não foi classificada dentro da escola, né... (Diretor A).

Os gestores entendem que as crianças estão se desenvolvendo a seu tempo e dentro de suas condições, o que é de extrema importância e só pode ser obtido por meio do respeito à individualidade do aluno e ao tempo de que este necessita para desenvolver suas habilidades e, conseqüentemente, construir conhecimentos. Nesse sentido, o diretor B, em sua fala, ressalta a necessidade de incentivo e valorização às conquistas do aluno, que – por menor que sejam – precisam ser estimuladas nesse espaço. Enfatiza, também, tal qual o diretor A, que devem ser encorajadas, no cotidiano da instituição, ações que visem ao desenvolvimento e à qualificação da interação com seus pares, destacando que esta é essencial para a convivência e permanência do aluno na escola. Percebe-se, no excerto a seguir, a ênfase dada pela direção da escola aos processos de socialização dos alunos autistas incluídos, entendendo a aprendizagem como consequência e não como objetivo principal desse processo:

Mas ao modo dela, digamos assim da A., ao modo dela assim, ela avança, ela... é muito pequeno o avanço dela, né... é muito pequeno... Mas eu acho que nesse ponto, a gente tem que valorizar também, não só a aprendizagem ahm... aqui, cognitiva, de... de... conteúdos e tal. Mas sim, a própria convivência né, o próprio relacionamento, hábitos, ahm... essas coisas do dia a dia, necessárias pra convivência [...] (Diretor B).

Na mesma linha de entendimento, a diretora C destaca a importância de desenvolver a autonomia do aluno, uma vez que, por meio dela, este poderá ter um resultado melhor não só quanto à edificação de conhecimentos, mas também quanto ao enriquecimento de sua passagem e, conseqüentemente, de sua permanência na escola. Sem dúvidas, o estabelecimento de uma boa convivência e interação com todos que constituem esse espaço compõe a construção e a efetivação de trocas; no entanto, estas não podem ser as únicas finalidades da inclusão escolar. Embora a autonomia, a interação e a socialização sejam importantes, não se pode relegar para segundo plano o investimento pedagógico da escola frente à construção e promoção de saberes do aluno. E esta tarefa deve ser entendida e mediada pelo gestor, uma vez que é dele a função e responsabilidade de dirigir e coordenar as atividades da instituição. Vejamos a fala transcrita a seguir:

Ah, assim, eu tô vendo muito bem! Eu acho assim, de um tempo para cá eu acho muito mais. Eu acho até de uns dias para cá, sabe. Muito mais! [...] eu tô vendo agora assim que ele, ele está mais... sabe, independente, tá. Ele até pouco antes ele conversava, ele pouco tava incluído nos recreios, com os outros e agora eu vejo o M., bem mais ativo, sabe. Participando e tudo sabe, porque eu acho assim ó, que tem que ter eu acho, este trabalho um pouco mais de autonomia, sabe (Diretor C).

Cabe destacar, aqui, a ênfase dada pela diretora C ao progresso que, segundo ela, o aluno autista de sua escola apresentou na presença da professora substituta<sup>22</sup>. Tal fato foi recorrente em sua fala durante a entrevista, afirmando que as ações e a postura adotadas pela professora<sup>23</sup> foram motivadoras para que o aluno se destacasse em atividades cotidianas da sala de aula, tendo uma melhor participação e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento de sua aprendizagem.

E eu acho assim que ele sentiu, agora nestes últimos meses, sabe, essa diferenciação ele sabe, também, sendo considerado aquele aluno, né dito normal. Ele fazendo as atividades que os outros alunos estavam fazendo, sendo solicitado... ele, toda essa

<sup>22</sup> A professora da sala regular, em que o aluno autista está inserido, precisou afastar-se por um período das atividades da escola, em função de licença-saúde, tendo sido substituída nesse período, por outra professora, mencionada com frequência na fala da diretora devido à presença de ações qualitativas no desenvolvimento global do aluno.

<sup>23</sup> A referida professora substituta não foi entrevistada porque não mais estava na escola, tendo permanecido nesta por um tempo previsto a fim de substituir a professora regente da classe.

solicitação dos outros alunos pela professora, ele também estava. E assim, ó... também eu vejo que, com isso, assim ó, que ele não estava fazendo somente aquilo que ele queria, aquelas pinturas aquilo ali, não! Ele foi instigado a fazer outras atividades, sabe. Ele se sentiu que era isso... Daí tu vê ele aqui na escola diferente do que ele estava sendo a uns meses atrás (Diretora C).

Com isso, percebe-se que os avanços apresentados pelo aluno foram observados pela diretora, que demonstra entender a necessidade da realização de atividades que o contemplem, respeitando suas possibilidades, mas cobrando dele respostas relativas aos processos de aprendizagem. Ela entende, ainda, que a participação do aluno na sala de aula é essencial para que este consiga aprender e desenvolver-se de forma global, tendo a escola como desafiadora e propulsora dessas melhoras.

Em relação à adoção ou não de uma postura inclusiva por parte da escola, evidenciada por meio de questões relacionadas ao seu PPP, os diretores mencionam que esse documento contempla os alunos autistas, mas não definem quais as ações indicadas para efetivá-las. Percebe-se, assim, insegurança e falta de conhecimento dos gestores acerca do PPP – documento essencial para o andamento e a organização da escola como um todo – e mais especificamente acerca da importância que ele tem na estruturação, nos objetivos e no direcionamento tanto da escolarização desses alunos quanto dos processos de inclusão da instituição. Fica evidente, em suas falas, a falta de alternativas que as escolas possuem para auxiliar esses alunos, centrando somente no educador especial a responsabilidade de mediar e efetivar a aprendizagem dos alunos autistas.

O diretor A afirma: “Sim, faz, faz menção sim, aham! Ele fala né, que as crianças vão ser atendidas na sala de recursos”. Quando questionado se somente a educadora especial aparece como alternativa da escola para o atendimento desse aluno ou se existem outras possibilidades, ele responde: “Se a escola? Outras, outras... [silêncio]. Especificamente não”. Frente à pergunta de que outra alternativa a escola poderia oferecer a essa criança para assegurar sua aprendizagem, o diretor menciona o seguinte: “Olha, eu não sei... seria o caso de que, porque..., mas o que a gente se preocupa é a questão da aprendizagem, né... da aprendizagem. Se seria o caso de que ela tivesse aulas de reforço, né ...”.

Já o diretor B afirma, diante da mesma pergunta, que “Aham, sim!” e salienta que aparece no PPP “[...] a questão da inclusão na escola né e... tudo, os alunos inclusos, como devem ser trabalhados a avaliação também né...”. Ao ser questionado sobre exemplos de menção que esse documento faz aos alunos autistas, o diretor não é claro e responde de forma ampla, sendo visível seu desconhecimento sobre as possibilidades de trabalho orientadas por esta pesquisa:

ah... a gente menciona eles na turma, né e depois tem um item que a gente vem... assim ó que a escola oferece recursos para os alunos inclusos né... e oferece também um trabalho diferenciado, mas dentro da turma, a avaliação também é diferenciada... assim, dessa forma que a gente oferece.

E por fim, o diretor C, de forma resumida, afirma que “Sim, mas somente na questão da legislação”. E quando questionado sobre o que mais a escola poderia oferecer para essa criança a fim de contribuir na construção de sua aprendizagem e de qualificar sua passagem nessa instituição, ele ficou um tempo em silêncio e depois comentou: “Ai... a escola ainda tem muitas coisas né, para fazermos. Uma coisa que melhorou muito é que o M. era muito infrequente, o ano passado ele quase rodou por infrequência. Esse ano é raro ele faltar”. Percebe-se, assim, que não há uma resposta direta acerca das possíveis ações a serem adotadas pela escola, mas apenas uma menção sobre os progressos do aluno quanto à sua infrequência, que, segundo o relato, resultaram da boa relação estabelecida entre ele e a professora substituta, que assumiu a turma por algum tempo.

Frente à falta de alternativas educacionais – que não estejam diretamente relacionadas à figura do professor de sala regular e do professor de AEE – e, principalmente, ao não ou muito pouco entendimento da importância de o PPP contemplar esses alunos em seu processo de escolarização – fato que ficou claro nos excertos retirados das entrevistas –, percebe-se que, nessas instituições, existe uma fragilidade pedagógica que impossibilita a unificação das ações desenvolvidas a fim de entrelaçar a escola com a Educação Especial. É claro o distanciamento e o desconhecimento que existe por parte da direção sobre questões que envolvem os alunos incluídos, indo desde o conhecimento acerca da condição do aluno exemplificado pelo diretor B, quando afirma que a Secretaria Municipal de Educação nunca repassou o diagnóstico da criança (que, segundo o diretor, não era autista), surpreendendo-se ao verificar a existência de laudo médico dado pelo neurologista na pasta do aluno (que o diretor pegou para ver a idade deste), até a dependência efetiva da instituição em relação ao educador especial, visto como profissional responsável pela inclusão. Tais exemplos podem ser verificados nos excertos que seguem.

Pois é... é interessante! Vamos começar assim pela questão de diagnóstico de autismo que tu fala. Pra nós esse diagnóstico não chegou, como sendo autista [...] Não, como sendo autismo não. Nós temos um outro diagnóstico que, eu na verdade, não entendo o que que é. [A diretora levanta e vai pegar a pasta da aluna]. [...] Aqui tá o material da A. né... e daí... aqui tá os laudos e tal... ó, esse é um laudo e aparece como Transtorno Global do Desenvolvimento, tá então é autismo? (Diretora B).

Aham, só educadora especial, né... e ele se dá só uma vez por semana [...] (Diretora A).

Percebe-se que, ao não contemplar os alunos autistas em seus PPPs e não terem conhecimento sobre a sua condição – conhecimento este clínico sobre o transtorno e suas características, importantes de serem percebidas pela gestão como um todo –, as escolas abrem mão de um recurso essencial para a condução e organização pedagógico-didática da instituição. O PPP é de suma importância no espaço escolar, sendo, sem dúvidas, o norteador dos caminhos a serem percorridos por essa instituição seja quanto à escolarização dos alunos incluídos ou quanto à busca por uma escola verdadeiramente inclusiva.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 345-346) destacam que o PPP é “um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”. Por isso, cabe à gestão perceber esse documento como condutor do processo inclusivo, que deve perpassar todas as ações desenvolvidas frente a esses alunos. Ele deve estar refletido nas práticas pedagógicas e nas propostas de ensino-aprendizagem dos professores, contemplando-os enquanto mediadores do processo de escolarização e inclusão escolar.

Dessa forma, cabe à direção orientar e incentivar seus professores a tomarem esse documento como unificador das ações a serem adotadas e desenvolvidas, já que ele aborda questões relativas aos fazeres pedagógicos que, conseqüentemente, estão diretamente relacionadas à inclusão escolar e ao sucesso ou não desse processo. A necessidade de reflexão permanente e de (re)construção contínua por parte da equipe escolar deve ter como base esse documento e faz-se necessária para que todos consigam acompanhar as mudanças – tão necessárias – para o processo de escolarização e para as práticas no cotidiano das escolas. É através do PPP que será possível verificar a efetividade dos objetivos e das propostas da escola, permitindo, acima de tudo, a construção de uma escola inclusiva.

### **6.3 Análise das entrevistas com as professoras: investigando as ações e adaptações pedagógicas**

A prática docente é, sem dúvidas, um desafio constante. No dia a dia da sala de aula, os professores descortinam um horizonte de diversidades, de situações, de representações, de medos, de dificuldades e, também, de conquistas. Tais desafios e conquistas compõem o seu trabalho como um todo e o investimento pedagógico que direcionam a cada aluno, individualmente.

Com a inclusão escolar, a vivência e o enfrentamento desses desafios ficaram ainda maiores, pois, além da heterogeneidade – tão comum nesse espaço – agora é necessário que o professor possibilite meios de acesso ao conhecimento e faça com que a escolarização do público-alvo da Educação Especial seja, de fato, efetivada. Para que isso aconteça, é preciso que o educador, primeiramente, ultrapasse o receio e a insegurança que tem frente à educação inclusiva e aos alunos autistas e, depois, consiga, em seu trabalho pedagógico, articular ações propositivas que vão ao encontro das necessidades desses alunos, contemplando-os nas atividades que desenvolvem em sala de aula, independentemente de suas condições.

Assim, a prática docente exige o confronto das dificuldades, principalmente frente ao desconhecido – que, neste caso, diz respeito à inclusão escolar e aos seus desafios implícitos – e possibilita que o professor tenha, por meio de sua convivência com esses alunos, a certeza da complexidade desse processo, da importância de sua função nesse caminho e da possibilidade de compreender que a escolarização dos mesmos é possível. Contreras (2002, p. 104) reforça tal ideia ao afirmar que

Só o ato de assumir o compromisso pessoal com opções pedagógicas podem proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisível, o incerto e o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação.

Nesse processo, o papel principal é do professor. Por meio do seu trabalho, possibilitará ao aluno com autismo meios adequados tanto de acesso ao conhecimento quanto de (re)construção pessoal, uma vez que a escola é, também, espaço de crescimento, de desenvolvimento e de trocas. Suas práticas deverão ser permeadas pela informação e pelo entendimento sobre a condição do aluno, pela aposta pedagógica que fará frente ao mesmo e, principalmente, pelo seu trabalho diário em sala de aula, que envolve planejamento, dinâmica, mediação, participação, envolvimento e, principalmente, conhecimento.

É nessa convivência diária que o professor conhecerá seus alunos e verificará as melhores intervenções a serem realizadas e que, conseqüentemente, serão importantes na vida escolar destes, refletindo, positiva ou negativamente, em sua passagem pela escola. Tais intervenções devem ultrapassar os saberes disponíveis em livros didáticos, resultando de articulações entre seu fazer pedagógico e a necessidade de reconstruir, diariamente, sua prática.

Abreu (2006) ressalta que esses saberes são oriundos de experiências, sendo construídos e adquiridos no exercício de sua atividade. Nesse sentido, o direcionamento de

suas práticas – que levem em conta as especificidades do aluno autista – e o seu posicionamento frente à educação inclusiva – principalmente quanto ao entendimento sobre a importância do seu papel – contribuem para a realização de um trabalho que, em sala de aula, precisa ser traduzido em construção de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Frente a essa discussão, retomam-se, agora, as categorias e subcategorias de análise deste estudo, para que estas possam ser averiguadas a partir de dados reais e de forma mais detalhada. Essas categorias foram elencadas anteriormente e verificadas por meio da entrevista semiestruturada realizada com as professoras dos alunos autistas.

### 6.3.1 Primeira categoria de análise: planejamento

A categoria de análise planejamento refere-se ao que é pensado e planejado, antes mesmo de se estar em sala de aula. Assim, ele contempla as ações prévias do professor e a forma como este leva em conta ou não as especificidades do aluno e determina as metas necessárias para alcançar o que deseja frente ao aluno com TEA (Tabela 3).

Tabela 3 – Primeira categoria e subcategorias

Categoria 1	
Planejamento	Conhecimento sobre o aluno
	Modificação em função do aluno
	Uso de estratégias e recursos variados

O planejamento pressupõe ações que devem estar consoantes com as possibilidades do aluno, e, para isso, é necessário conhecê-lo. Nesse sentido, só pode ser elaborado se houver entendimento sobre suas especificidades, conhecimento sobre suas habilidades e compreensão acerca de sua forma diferente de agir e responder ao que lhe é proposto. Reali e Klosouski (2008, p.04) afirmam que o planejamento “tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles”, necessitando assim, conhecimento prévio sobre o caso e sobre sua condição.

### 6.3.1.1 Subcategoria conhecimento sobre o aluno

Esta subcategoria visa averiguar se o professor consegue perceber as especificidades da criança, compreendendo seu comportamento, respeitando e entendendo sua condição e levando em conta esse conhecimento no dia a dia da sala de aula, tanto para o desenvolvimento de atividades quanto para sua relação social com colegas e outros professores. Verificou-se que a condição do autismo nas escolas analisadas é pouco conhecida. As professoras dizem ter conhecimento limitado, relatando que desconhecem como se constitui esse quadro. Percebe-se que a menção à nomenclatura desse transtorno, de certa forma, confunde e assusta as docentes, que entendem que as explicações acerca do mesmo devem ser dadas por especialistas. Nas falas a seguir, fica evidente o desconhecimento sobre o transtorno, bem como a confusão acerca de seu entendimento:

Ahm... Pois é... Eu entendo muito pouco de autismo. Eu li muito pouco! (Professora A).

Um transtorno assim... de mental, no qual a pessoa ela cria um mundo próprio pra si, né. Sei, acho que nesse sentido... (Professora B).

No entanto, quando incentivadas para que falassem do conhecimento que possuíam acerca do aluno com que trabalham em sala de aula, mencionam e descrevem alguns comportamentos e traços que são característicos do transtorno. Essas controvérsias – que envolvem os fragmentos apresentados anteriormente e que serão mostradas a seguir – são verificadas quando as professoras descrevem algumas peculiaridades que perceberam em seus alunos, independente de terem conhecimento clínico sobre o tema.

Ah e ela não para de falar, ela sempre repete o mesmo (Professora A).

Ela não interage muito com os outros, sabe. Mas olha, a A., quando ela chegou na escola, ela tinha bastante assim... pra começar dificuldade de relacionamento com os colegas, sabe. De ficar assim, no ambiente escolar... de, de... ela ficar quietinha ali (Professora B).

Já a professora C possui uma visão um pouco mais detalhada sobre esse assunto. Segundo ela, seu conhecimento foi construído nas trocas, sempre constantes, com o educador especial da escola. Sua fala aponta para o conhecimento do transtorno e encaminha-se para a descrição de comportamentos de seu aluno, que são característicos:

O que eu sei sobre o autismo no geral assim, é... são crianças que ahm... caracterizam-se assim pelos movimentos ahm... por atitudes repetitivas né, comportamento, tem um comportamento rotineiro, precisam daquela rotina, pra... pra socialização assim, pra própria organização né, convivência com o grupo. Porém, muitas vezes ele não aceita o auxílio, a interferência dos outros [...].

Evidencia-se, a partir desses excertos, o conhecimento que os professores construíram sobre a criança com quem trabalham em sala de aula, não os prendendo a diagnósticos clínicos nem rotulando suas condutas, mas descrevendo como os percebem no dia a dia. Esse fator é essencial não só para a construção da relação pessoal – tão importante nesse processo – mas, principalmente, para a elaboração de planejamentos coerentes que vão ao encontro do aluno e que busquem suprir suas dificuldades e incentivar suas potencialidades.

Se, por um lado, esse conhecimento pautado somente na observação e na prática com o aluno é importante e positivo para o processo educacional e mais especificamente para a construção e inter-relação pessoal que deve estar atrelada a esse contexto, por outro, a busca constante de mais informações é essencial para a efetivação da proposta inclusiva. Nesse sentido, Abreu (2006) destaca que a educação sempre sofrerá os reflexos dessa sociedade que permanece constantemente em processo de mudança e que devemos, enquanto profissionais responsáveis pela formação de opinião, acompanhar permanentemente esse processo. Assim, complementar o conhecimento empírico com conhecimentos pautados em legislações e em pesquisas recentes enriquece não só o trabalho do professor, mas também sua relação com o aluno e com a construção de práticas assertivas.

Todos os professores indicaram que o conhecimento adquirido provém da convivência com o aluno e de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Percebe-se que o investimento pessoal em sua formação, na continuidade de seus estudos e na qualificação de seus saberes, não é comum no dia a dia desses professores. Eles não buscam, individualmente, construir conhecimentos ou realizar pesquisas sobre o tema. Geralmente, participam de formações providas – e certamente obrigatórias – das redes de ensino e, também, buscam informações com os educadores especiais que trabalham em suas escolas.

Eu li muito pouco... olha, as vezes o tempo é pouco! Eu tinha que ler mais. Tem a professora R. [educadora especial] que é Santa Maria também. Ela tá me auxiliando... (Professora A).

[...] em... cursos assim... tudo que a gente participa nas formações... [silêncio] (Professora B).

Eu sigo mais as orientações do educador, né, dele [...] Muita conversa! [ele] me auxiliou bastante... (Professora C).

A busca continuada por conhecimentos é importante, porque dá segurança ao professor sobre a condição de seu aluno e, principalmente, propicia que ele – apropriando-se de conceitos e, assim, entendendo melhor o caso – construa uma prática coerente e de acordo com as necessidades do educando. Essa construção deve ser contínua e cíclica, ou seja, deve ser edificada passo a passo para que, em seu trabalho diário, o professor consiga alcançar os objetivos a que se propõe buscar com seu aluno.

### *6.3.1.2 Subcategoria modificação em função do aluno*

Esta subcategoria diz respeito à adaptação e criação de estratégias específicas para contemplar o aluno com TEA. Ela é fundamental na elaboração e na proposição das atividades, pois é por meio dela que o aluno poderá, apesar de suas especificidades, acompanhar, partilhar e envolver-se nas atividades, aprendendo e construindo conhecimentos com isso.

Percebe-se, de forma geral, que não há modificação nos planos diários de aula, visando contemplar as individualidades dos alunos autistas e mediar a construção de conhecimentos escolares. As falas das professoras A e C apontam que não há uma forma diferenciada na elaboração de seus planejamentos. Já a professora B fala que se utiliza de atividades diferenciadas, mas que estas não envolvem modificações e, sim, apenas a escolha de atividades diferentes. Quando questionada sobre a utilização do mesmo tema para todos os alunos, relatou que “Nem sempre!”. As professoras planejam para a turma, de forma ampla e levando em conta as habilidades e os conhecimentos dos alunos não incluídos, e ajustam as atividades oferecidas de acordo com o nível do aluno autista, mas nem sempre estas são consoantes com os temas trabalhados com o restante da classe – fato que pôde ser verificado durante a observação, em que a maioria dos alunos fazia atividades relacionadas a determinados conteúdos e pesquisava em livros, enquanto que os alunos autistas faziam atividades paralelas, não contextualizadas com o que se estava trabalhando<sup>24</sup>. A modificação somente acontece, na maioria das vezes, em atividades que não envolvam, de forma direta, os processos de alfabetização. Isso é possível verificar nos excertos a seguir.

---

<sup>24</sup> Na observação da escola A, a aluna fazia recorte de figuras de livros, enquanto os outros alunos faziam pesquisa sobre o rio que corta a cidade. Na escola B, a aluna fazia um trabalho de ligar formas iguais, enquanto seus colegas faziam cálculos. Na escola C, o aluno pintava as letras e as imagens a elas relacionadas, enquanto os outros faziam uma pesquisa sobre a produção de grãos do RS.

Esse ano eu tenho mais geral, mas eu sempre tô no lado dela, ajudando, explicando... auxiliando em sala de aula (Professora A).

Nem sempre! É, nem sempre, dependendo da temática que eu for trabalhar né. Mas quando tiver assim ó... artes, alguma coisa de artes, educação física... coisas assim mais né, aí eu consigo [...] (Professora B).

[...] dele ir fazendo uma atividade, mesmo que diferenciada mas paralela, ao tempo em que os outros estão fazendo outra... (Professora C).

Ao encontro disso, Moretto (2007, p. 100) enfatiza que “o planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter”. A falta ou o pouco conhecimento sobre a importância das modificações e adaptações necessárias estabelecem o alcance em longo prazo de objetivos que poderiam ser alcançados mais brevemente se houvesse, no planejamento, ações específicas e modificações que contemplassem o aluno especificamente em suas necessidades.

O aluno é parte do contexto da sala de aula, devendo participar e sentir-se integrante dela como um todo. Para isso, a escolha de atividades diferenciadas – de acordo com nível e dentro do que está sendo proposto a todos – exige também planejamento. Escolher atividades diferentes, soltas, para manter o aluno ocupado não é pedagogicamente assertivo e ainda pode causar outras frustrações ou bloqueios, que, dependendo do entendimento e da compreensão do aluno, podem comprometer o processo. Exemplo disso foi o caso do aluno autista da escola C, que, por ser mais velho e possuir maturidade e boa compreensão, características citadas pela professora, entende o que acontece em sala de aula.

[...] quando é um conteúdo mais... mais... de... no caso de português já é alfabetização aí com certeza é óbvio que ele percebe que as atividades dele são diferentes. [...] É, ele já tem essa maturidade né, mas ele não bloqueia, ele não se queixa, não! (Professora C).

Incluir não significa apenas estar presente e ocupando um espaço físico na sala de aula. Incluir envolve dimensões mais amplas e complexas, que estão relacionadas à criação e à articulação de meios que viabilizem o acesso ao conhecimento e que garantam a qualidade da passagem do aluno pela escola. Estar matriculado em uma série e realizando atividades de séries anteriores não cumpre com o papel da inclusão, uma vez que esta prevê e dispõe de meios alternativos e complementares que possibilitem a essa criança, mesmo com defasagem, acompanhar os mesmos processos de escolarização vivenciados por seus colegas.

É possível perceber, nos relatos transcritos a seguir, que todas as professoras se utilizam de atividades de “nível mais baixo<sup>25</sup>” para trabalhar com seus alunos. São enfáticas, também, ao afirmarem que os mesmos não acompanham a série em que estão matriculados, fato apontado pelas professoras A e B.

<sup>26</sup> Não acompanha! De 2ª ano, não sei mais... né, de 1º ou 2ª ano, por aí (Professora A).

<sup>27</sup> Olha, a maioria das atividades são diferenciadas porque o nível de aprendizagem dela, tá bem né, assim a nível de pré-escola. De pré-escola assim ó... acho que até eu posso dizer de um pré A, porque o pré B, já sabem, eles já traçam letras né... Então assim, não tem como [...] (Professora B).

Esses fragmentos foram propulsores de inquietação e apontaram para a urgência de uma reflexão, já que estas crianças estão matriculadas em anos que exigem a consolidação da alfabetização, são atendidas com atividades que envolvem a educação infantil. Porém, durante a análise, as ponderações – tão necessárias nesta etapa do estudo – e a retomada do embasamento teórico que fundamentou esta pesquisa foram diluindo essa inquietude no momento em que foi possível identificar o possível motivo de tais ações. Talvez o fato observado decorra da não retenção desses alunos quando estavam matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental, proposta essa assegurada e amparada pelo PNAIC. Trabalhar com os conteúdos de dois, três ou quatro anos em um só – como é o caso dos alunos matriculados no 3º, 4º e 5º anos – é muito difícil e exige do professor não só adequação e propostas alternativas de intervenção, mas, também, que trabalhe em sala de aula anos diferentes, como ocorria anteriormente nas classes multisseriadas. Tal proposição não seria, então, um retrocesso? Cabe a nós, enquanto pesquisadores, discutir e tensionar essas questões, visando assegurar e garantir o direito do aluno de estar não só presente, mas, principalmente, aprendendo na escola.

Esse programa de governo, se não for bem administrado pela gestão – que deve adequá-lo à realidade vivenciada – e discutido pelos professores da escola, pode ser um fator que está dificultando ainda mais a consolidação da inclusão escolar. Ao mesmo tempo em que prevê um bloco ininterrupto, pode estar inferindo que a aprendizagem de três anos seja desenvolvida em um só. Essa fato, sem dúvidas, é difícil de ser apreendido por qualquer aluno, independentemente de sua condição.

---

<sup>25</sup> Palavras usadas pelas professoras e que foram recorrentes nas entrevistas.

<sup>26</sup> Esta aluna está matriculada no 4º ano do ensino fundamental.

<sup>27</sup> Esta aluna está matriculada no 3º ano do ensino fundamental.

Raras vezes, foi possível verificar o relato de adequação de atividade para o aluno autista, dentro da proposta de trabalho desenvolvida pelas professoras para o restante da turma. A professora C fala que conseguiu, mas que nem sempre isso é possível.

Por exemplo, na semana passada eu estava trabalhando sobre... ah, era emigração e imigração no Rio Grande do Sul, aí os outros me disseram assim ó: professora tu não vai dar atividade nenhuma pro M. fazer? E eu disse: Não, ele vai escutar o que a profe tá contando, porque daí eu coloquei exemplos... Por exemplo eu, exemplifiquei a imigração, que daí nos falamos imigrantes alemães, tátátá, tátátá... dos alunos que chegaram, né, os alunos que chegaram são os imigrantes novos, os que saíram que não teve caso nenhum, então seriam os emigrantes... Então ele prestou uma atenção assim, daí eu falei ó M. tu vai poder chegar em casa e contar essa história que a profe contou. Porque pra ele aquilo não era conteúdo, aquilo era uma história. [...] Só eu pedi pra ele fazer em casa então, o desenho dos colegas que migraram, que vieram e que saíram, não teve nenhum problema, mas ele não fez.

Já a professora B fala que “Algum assunto assim ó, tipo horas, eu trabalhei as horas, eu dei um relógio pra ela pintar... mas essas coisas mais simples, sabe porque ela não consegue...”. Vale, também, ressaltar aqui que a dificuldade dos alunos de acompanhar a turma em que estão inseridos – em função de não terem sido alfabetizados, quando deveriam – deixa ainda mais complexo o processo de inclusão e, conseqüentemente, exige ainda mais do professor.

A busca por adequação de planejamento pedagógico não remete apenas à escolha e utilização de atividades diferenciadas, mas sim ao uso de recursos e estratégias que possibilitem ao aluno incluído acompanhar as atividades que estão sendo desenvolvidas para a turma. Cabe ao professor de sala, juntamente com o educador especial da escola, regular e buscar meios adequados que concedam à criança condições de realizar o proposto, tendo em vista as adaptações e mudanças necessárias.

### *6.3.1.3 Subcategoria uso de estratégias e recursos diferenciados*

No cotidiano escolar, esta subcategoria é essencial, uma vez que é por meio do uso de estratégias e recursos variados que o professor conseguirá reduzir ou suprimir as dificuldades do aluno com TEA em sala de aula, ajustando ou adaptando as atividades e não, necessariamente, diferenciando-as, como verificado anteriormente. Há, também, nesse caminho, a necessidade de entendimento sobre o aluno, principalmente daquilo que ele requer, seja pautado em suas possibilidades ou limitações. A esse respeito, Ainscow (1995, p. 7) enfatiza que “A elaboração, selecção e utilização de determinada abordagem ou estratégia de ensino nasce das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos”.

Quanto a esta subcategoria, as professoras afirmam que utilizam materiais diferenciados para mediar a construção de saberes, mas citam apenas um exemplo, não deixando claro, mesmo quando questionadas, de quais outras formas se utilizam. Esse fato nos leva a perceber que o entendimento sobre métodos e técnicas não é suficiente, visto que as professoras demonstram insegurança e falta de opções quando mencionam e indicam, de forma ampla, tais estratégias.

Ah... Ela adora tudo. Mas quadro então é... coisa que ela adora! (Professora A).

Mas jogos né, jogos... ela tem dificuldade. Mas assim esses jogos mais assim ó, de encaixe, que nem tu falaste né, de encaixe, de montar, de... de... de associar figuras iguais, cores né, conforme as cores, conforme a forma, a textura. Isso, essas coisas mais assim... (Professora B).

Ahhh, a informática! **Ele gosta?** Gosta! E quando nós vamos pesquisar, porque sempre eu passo o conteúdo e nós fizemos pesquisa, eu uso a pesquisa, a internet como um recurso pra eles conseguirem, pra fazer um fechamento (Professora C) (grifos nossos).

Em relação às estratégias, nota-se que cada professora, de acordo com sua realidade, busca formas diferenciadas de auxiliar o seu aluno cotidianamente. A professora A fala que “Tem que sempre estar do lado!”. A professora B relata que a aluna precisa “[...] de incentivo, bastante! Precisa e assim ó, ela é bem dependente... tu tem que tá ali do lado. Tu sabe que eu trabalho bastante o visual com ela assim ó... e jogos assim, com imagens sabe [...]”. Já a professora C conta que reorganizou o espaço físico da sala para melhor contemplar o aluno: “[...] combinamos o seguinte: nós sentamos, formamos um grupo só, trabalhamos em grupo e eu dou as atividades. E eu sento com ele [...]. Eu fico o tempo inteiro com eles ali”. Afirma, ainda: “[...] foi a maneira que eu encontrei, e continuo assim, com exceção deste período que me afastei pra fazer uma cirurgia... assim até o final do ano![...] Foi uma adaptação, foi uma adaptação que deu certo!”.

Dessa forma, percebe-se que cada professor se utiliza de meios diferentes para oportunizar os ajustes necessários ao trabalhar em sala de aula. Porém, quanto aos recursos, nota-se que há pouca variedade. O fato de tais recursos e estratégias serem imprescindíveis para as práticas escolares – e utilizados por esses professores em sala de aula, conforme as entrevistas e as observações – faz como que seja de vital importância que os docentes os compreendam como facilitadores do processo. Logo, o ato de fazer, responder e contribuir será permeado pelo dinamismo, pelo desafio e pelo incentivo, independentemente da condição do aluno.

É imprescindível mencionar, também, o fato de que não foi percebido em nenhuma escola – apesar das dificuldades e da insegurança dos professores frente ao autismo – o sentimento de medo de receber um aluno com tal transtorno na sala de aula. Acredita-se que esse fato esteja diretamente relacionado à percepção que os professores têm sobre o seu aluno e não sobre o diagnóstico, uma vez que, em duas das três escolas visitadas, os diretores e professores mencionaram que não sabiam que seus alunos possuíam TEA, apesar de existirem laudos, na secretaria, que confirmavam o diagnóstico, conforme anteriormente verificado na Secretaria de Educação, no momento do levantamento de dados. Interessante foi detectar – ainda de forma sutil – a desmistificação acerca do tema. Parece que as escolas e, mais especificamente, seus professores estão acostumando-se com a inclusão e com as possibilidades de elaborarem representações fundamentadas em seus conhecimentos sobre o sujeito.

### 6.3.2 Segunda categoria de análise: participação

A categoria participação refere-se ao fazer e ao estar junto com o aluno nesse processo, promovendo a interação do professor com o educando e com seus pares e incentivando sua participação nas atividades. Ela contempla o que precisa ser incentivado e mediado em sala de aula frente às atividades práticas e de trocas, que devem ser propostas aos alunos (Tabela 4).

Tabela 4 – Segunda categoria e subcategorias

Categoria 2	
Participação do aluno	Nas atividades de sala de aula
	Na comunicação/interação com o professor
	Na comunicação/interação com colegas

Em sua dissertação de mestrado, Santos (2002, p. 58) destaca que a participação “é condição sem a qual não há aprendizagem e nem há construção de conhecimento”, ressaltando, ainda, que “são os professores que precisam e que podem proporcionar condições, que podem mobilizar os alunos para a participação efetiva dos mesmos no processo ensino-aprendizagem” (p. 21). Dessa forma, a ação de participar deve ser entendida como essencial ao processo de ensino aprendizagem e, portanto, como algo fundamental a ser incentivado em sala de aula, sendo, sem dúvidas, uma tomada de decisão do professor, o qual

deve estar encorajando o aluno sempre frente às ações pedagógicas que desenvolve, levando em conta as especificidades de cada caso.

### *6.3.2.1 Subcategoria participação nas atividades de sala de aula*

Em relação a esta subcategoria, tão essencial ao fazer pedagógico e ao desenvolvimento cognitivo e social do aluno, as professoras relatam que, ao seu modo, os alunos participam, mas que não são lineares as respostas que se tem dos mesmos. Estas dependem de cada dia, conforme a aceitação em contribuir nas atividades, bem como os resultados que surgem a partir disso. Observemos as falas a seguir:

Claro ela tem o lado, às vezes, um lado que os outros não têm. O que ela gosta muito é de ir lá na frente, ela não tem vergonha de nada. **E ela gosta de participar?** Adora participar, participa em tudo. Se é pra ler e contar um livro ou uma história, ela conta, ela conta pela gravura, mas ela sabe lê um pouco, ela lê um pouco. Mas tem algumas dificuldades! (Professora A) (grifos nossos).

Ele tem vergonha de se expor! Atividades por exemplo assim ó, de ir passear... Semana passada nós tínhamos um passeio na outra escola, visitar a feira do livro... ele não foi! Ele não quis ir. Não! (Professora C).

Em relação a isso, talvez a não participação esteja associada à diferenciação das atividades desenvolvidas. Ao realizarem atividades paralelas, os alunos não poderão participar das atividades do restante do grupo, já que somente eles estão realizando determinada tarefa. Assim, a interlocução e as trocas que poderiam ser estabelecidas a partir da execução de atividades conjuntas ficam comprometidas.

As professoras apontam, também, que os alunos apresentam dificuldades de realizar sozinhos as tarefas que lhe são propostas, sinalizando que, se elas não permanecem ao lado durante o tempo todo da realização da atividade, os alunos não conseguem fazer. Percebe-se isso por meio de suas falas, que indicam sua presença quase que constante ao lado dos alunos nesse processo, realizando a mediação e incentivando-os frente às dificuldades que são encontradas no desenvolvimento das atividades.

[...] tenho que tá ali do lado, pra... pra... pra que surta efeito assim, que... que... apareça algum trabalho né, eu tenho que tá junto com ela ajudando, auxiliando, mediando, senão ela não faz, ela não consegue fazer... (Professora B).

A gente precisa estimular, ficar instigando, se não ele se reserva (Professora C).

Os fatos indicados nessas falas foram comprovados nas observações. Quando o professor estava ao lado do aluno, ele iniciava a tarefa – independente do nível da mesma – e, quando o professor ia auxiliar os outros ou atender à porta, por exemplo, o aluno dispersava-se com facilidade, não retornando à atividade se não houvesse, novamente, o chamado da professora para concluir o que lhe foi proposto. Os professores A, B e C estavam sempre presentes, auxiliando esses alunos nas atividades e dando-lhes um maior tempo para que estas fossem concluídas.

A mediação do professor é fundamental para a construção da aprendizagem. Fazer-se presente e compreender a dificuldade que o aluno tem neste caminho é essencial para que os resultados sejam solidificados e as dificuldades minimizadas. Venturini e Guimarães (2012) apontam que

O aluno precisa ver na figura do professor a pessoa que irá fornecer os subsídios necessários que ele necessita para a construção dos conceitos, e, mais do que isso, a pessoa que estará presente em sua vida, não para apontar os seus erros e, sim para incentivá-lo de que é capaz de ultrapassar as barreiras encontradas durante o percurso escolar.

Nesse sentido, o entendimento por parte do professor acerca da importância desse incentivo para a participação nas atividades é fulcral para que entenda que esses alunos estarão sempre os desafiando e exigindo sua mediação, já que os mesmos não respondem aos esquemas habituais de aprendizagem.

#### *6.3.2.2 Subcategoria comunicação/interação com o professor*

Comunicar-se é essencial para o sucesso do processo escolar do aluno com TEA, uma vez que é necessário entender e fazer-se entender para que a mediação e as trocas aconteçam, bem como a construção e efetivação da aprendizagem. Aucouturier e Lapi  re (1986, p. 77) evidenciam que:

   através de uma rela  o entre professor e aluno (com deficiência), rela  o esta que deve ser baseada de forma espontânea, autêntica e comprometida    que fluirá uma comunica  o numa rela  o dial  tica de trocas e que possibilitará ao educador compreender aquilo que a criança vive.

Além disso,    por meio da compreensão da criança com TEA que se estabelecer   a intera  o propícia e coerente com as necessidades que esta apresenta. Percebeu-se, com base nas observa  es realizadas nas três salas de aula, que as rela  es estabelecidas por esses

professores com seus alunos são afetivas e baseadas em cumplicidade, segurança e acolhimento. Essas características aparecem, também, em suas falas:

Ai eu... sei lá, eu adoro ela, do jeito que ela é... (Professora A).

A relação de nós duas? Boa! Não, ela é muito querida assim, ela é um amor de menina sabe [...] Então a gente tem essa proximidade maior né... (Professora B).

Com certeza! E pra mim, além de enriquecedora, satisfatória, gratificante. No ano passado eu... foi muito frustrante porque a gente se sentia inútil perante aquela situação, sabe... Destacar no sentido, o que mais me... assim que eu senti no decorrer desse ano foi aproximação... que ele se permitiu se aproximar de mim... Eu senti assim que ele se permitiu sabe, então foi diferente, é diferente!<sup>28</sup> (Professora C).

Contudo, o compreender e fazer-se compreender pelo aluno não é garantido apenas pela boa relação afetiva estabelecida entre ambos. É necessário que o professor recorra, às vezes, a alternativas diferenciadas para que a comunicação tenha o significado desejado. Ao ser questionada quanto à compreensão ou não por parte da criança acerca das atividades propostas, a professora B mencionou que, mesmo utilizando-se de linguagem clara e objetiva, a aluna não conseguia compreender o que lhe era proposto. Vejamos seu relato sobre isso:

Não, tem que mostrar! Tem que ir induzindo ela senão ela não consegue fazer. Se tu... se eu chegar assim e dar essa atividade, explicar pra ela fazer... ela não consegue. Eu tenho que tá mostrando, sabe. Muito difícil ela conseguir fazer... Que nem aqui no caso ó, essa atividade aqui: você é menino ou menina, observe o desenho abaixo e pinte aquele que representa você. Menino ou menina? Daí eu questioneei ela e ela disse menina né! Ela sabe que ela é uma menina. Então eu disse onde que está a menina aqui? Daí ela disse menino e menina. Então tu pinta a menina né, que está representando você. Ela pintou o menino. Até a compreensão! Daí eu expliquei e deixei pra ver se ela ia fazer, porque ela identificou né? Daí eu fui atender os outros e quando voltei ela tinha pintado o menino. Aí eu disse A., é o menino que está representado você? E ela disse não é aqui ó, a menina! E até pra falar assim, ela tem uma certa dificuldade!

Muitas vezes, há a necessidade de explicar de forma mais detalhada a atividade, em função da dificuldade que o aluno autista tem de compreender a linguagem expressiva. No entanto, no trecho supracitado, embora tenha havido a compreensão do que foi proposto, já que a aluna conseguiu realizar a atividade, a professora não percebeu esse fato. O que a aluna não conseguiu foi fazer o registro e materializar a atividade no papel, acontecimento também relatado pela professora A:

---

<sup>28</sup> A professora compara a relação que tem com o aluno neste ano à sua relação com ele no ano passado, em que também foi sua professora e teve muitas dificuldades de aproximar-se. Segundo ela, o aluno negava qualquer tipo de aproximação, frustrando suas iniciativas de contato.

Sim! Eu fiz uma atividade esses dias sobre, era sobre metro e centímetros e daí pra passar de metro pra centímetro, essa coisa... aí no quadro expliquei... ela foi a primeira a responder... e correto! Só que o que ela não quer é passar pro papel, escrever muito, aí ela não quer escrever [...].

Apoiando-se nessas explanações, faz-se necessário levantar questionamentos que remetem, novamente, à importância da compreensão sobre a condição do aluno e sobre a forma de avaliação diferenciada – tão necessária e sempre presente na escola. Essa questão perpassa todas as subcategorias elencadas e agora analisadas neste estudo, devendo estar presente no desenvolvimento da aula do professor e na sua relação com o aluno.

Com base nesses excertos, podemos verificar que os alunos acompanharam as atividades dadas por seus professores, mas utilizaram-se de outros recursos, que não a escrita, para fazê-las. Diante disso, é importante para o professor perceber a necessidade de conhecer mais minimamente essa criança e entender que suas possibilidades podem ser exploradas de outras formas. Esses pontos devem perpassar tanto a gestão da escola quanto os docentes, atuando como norteadores de discussões e formações profissionais, uma vez que eles estão diretamente ligados aos resultados construídos na sala de aula e ao processo escolar como um todo. É o direcionamento da prática docente que constitui o aluno e o conduz ao sucesso ou ao fracasso escolar. Entender o aluno, possibilitando novas percepções que ultrapassem formas tradicionais de ensino-aprendizagem, faz com que o professor cumpra seu papel de mediador frente ao processo inclusivo.

#### *6.3.2.3 Subcategoria comunicação/interação com colegas*

Esta subcategoria se relaciona à forma como a professora da sala incentiva e organiza a turma para que a participação entre os pares seja qualitativa e oportunize momentos ricos, que poderão levar à construção de conhecimentos e ao enriquecimento pessoal do aluno. Entende-se que a escola ou, mais especificamente, a sala de aula é o local propício para que as trocas sejam estabelecidas e para que as diferenças se somem, oportunizando a todos meios que culminem na ampliação de seus conhecimentos.

Nesse sentido, Abreu e Masetto (1990, p. 115) afirmam que “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos”. Assim, a percepção do professor e a forma como direciona suas ações em sala não só culminarão na aprendizagem tão necessária à

escolarização, mas também definirão a forma como as crianças se inter-relacionam com seus pares.

Em relação a esta subcategoria, as professoras entrevistadas apresentam opiniões divergentes. A professora A fala que a interação da aluna com os colegas depende do dia<sup>29</sup> e que, a maioria das vezes, estes a auxiliam nas atividades:

É a mesma coisa, tem dias que ela se interage bem e outros dias que ela, ah... ela diz que ninguém gosta dela, que... tipo assim... e quer brigar com todo o mundo, ela não... e tem dias que ela é melhor impossível.

Sim! Claro, todos... e tem uns que adoram ajudar... adoram ajudar. **Mas não são todos assim, a maioria?** É tem uns sempre que tão meio...não querem né , mas a maioria adoram, **Ajudam dai?** Aham... (grifos nossos).

Já a professora B aponta que não consegue, mesmo mediando, fazer com que a aluna interaja com os outros, ficando sempre, inclusive no recreio, próxima a ela. Relata, também, que, em sala de aula, incentiva o trabalho em grupo, justamente para qualificar a relação interpessoal com os colegas, mas enfatiza que a aluna, na maioria das vezes, dificulta a aproximação, não permitindo que esta ocorra.

Olha ela não é muito de brincar com os outros, sabe... E eu não vejo muito isso aqui sabe, deles interagir. Eu procuro em sala de aula, fazer com que eles ajudem né, interajam com ela. Eu percebo assim que no... nas atividades livres assim, recreio, antes da aula, não é tanto sabe... a interação deles não flui muito.

Mas olha, eu procuro fazer com que os outros ajudem ela, sabe. Trabalho com monitoria, os coleguinhas ajudando. Mas mesmo assim é difícil também, tem coisas assim que ela não aceita também, sabe.

A professora C, por sua vez, menciona que incentiva a troca, mas, assim como a professora B, dá ênfase a não permissão do aluno para que se estabeleça uma relação de proximidade com os outros. Relata, ainda, que “[...] muitas vezes ele não aceita o auxílio, a interferência dos outros. Ele faz do jeito dele e deu. Por isso, que eu te digo assim... **Ele não permite a proximidade dos outros? É!**” (grifos nossos).

Foi possível verificar, na observação, a pouca interação dos alunos com seus colegas, fato notado tanto no recreio e na chegada à escola quanto em sala de aula. Porém, os professores não percebem, talvez por desconhecer, que essa atitude é característica do autismo, de modo que o fato de não se aproximarem para conversar e/ou brincar não significa

---

<sup>29</sup> Referindo-se aos dias em que a menina chega mais agitada na escola e, conseqüentemente, não permite aproximação. Já nos dias em que está mais calma, segundo a professora, consegue manter relação com os outros.

que não exista a comunicação, mas sim que há um distanciamento físico marcado pela falta de trocas verbais.

Vale relatar, aqui, dois fatos acontecidos durante a observação nas escolas A e C que comprovam que, mesmo sem trocas verbais, a comunicação é estabelecida. Na escola A, a professora havia dado uma atividade de pesquisa sobre um rio que corta a cidade para a turma, orientando a menina autista a recortar as gravuras do um livro em que aparecesse água. Esta não tinha tesoura, e, mesmo sem pedir, um colega observou, levantou e colocou na mão dela o material. Após o recorte de uma figura, a menina levantou silenciosamente, foi até a mesa da colega e colocou sobre ela a tesoura, devolvendo o material. Na escola C, a turma estava fazendo uma atividade, também no livro, sobre a produção de grãos no RS. O aluno autista estava pintando letras e imagens correspondentes (para concluir um portfólio sobre o alfabeto, em que vinha trabalhando desde o início do ano). Pressionando bastante a mão sobre a pintura, o lápis amarelo quebrou e, sem trocas “olho no olho”, o menino pegou no estojo do colega que estava sentado ao seu lado o lápis amarelo, erguendo-o a fim de mostrá-lo ao colega, que disse: “Pode pegar M. eu te empresto”.

Esse relato comprova o jeito peculiar que os alunos autistas têm de se comunicar, o qual não exige, necessariamente, a linguagem oral para acontecer. Esses fatos puderam ser observados durante o transcorrer da aula e passaram despercebidos pelos professores, que estavam envolvidos com a orientação das atividades a serem realizadas pelo restante da turma.

É preciso que os professores conduzam esse processo de interação com coerência e sensatez, não forçando o aluno a situações que não o promovam, mas entendendo que seu incentivo é fundamental para a vivência de momentos ricos, que poderão ser construtivos. Além disso, é a partir destes momentos – que passaram despercebidos – que poderão ser fortalecidas as relações entre professor/aluno e aluno/aluno, qualificando e dando sentido ao que se busca frente à escolarização dos alunos com TEA.

Ao final desta análise e discussão, é possível perceber a complexidade do ambiente escolar, bem como dos processos que se estabelecem nesse espaço. Pensar a aula, colocá-la em prática, conhecer o aluno, conviver com a diversidade, utilizar-se de recursos e técnicas diferenciados, desenvolver a mediação, incentivar a participação e a relação interpessoal e, ao mesmo tempo, reestruturar concepções e adequar-se a mudanças é, certamente, um árduo trabalho pedagógico.

É no espaço da sala de aula que o professor se torna mediador e tem a possibilidade de contribuir para que a inclusão escolar aconteça. Candau (1998, p. 57) aponta que é “Neste

cotidiano, que ele [o professor] aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”, de forma a colaborar, significativamente, para que a escolarização de alunos com autismo se efetive.

São as adversidades encontradas nesse caminho e as percepções acerca delas que possibilitam ajustes e mudanças e norteiam práticas que tenham como centralidade o aluno. Existe um longo e sinuoso percurso a se percorrer, mas os fatos observados e discutidos aqui podem ser propulsores de uma caminhada que leve em conta a singularidade do aluno e que, principalmente, reflita sobre o que se pode fazer – e o que se está deixando de fazer – para qualificar sua passagem pela escola.

A partir da análise descritiva das categorias e subcategorias que nortearam esta investigação e que puderam ser discutidas e exploradas aqui, foi possível produzir – com base nos excertos das falas dos professores – um quadro síntese que elencasse, de forma resumida, os resultados obtidos (Quadro 1). Este busca condensar as ideias de forma sintetizada – porém não menos importante –, conduzindo a um entendimento que não se encerra em si mesmo, mas que concede, a partir de frases, a compreensão simplificada do que se encontrou no caminho percorrido por este estudo.

Quadro 1 – Síntese dos resultados

Categorias	Subcategorias	Resultados
Planejamento	Conhecimento sobre o aluno	Existe e não está relacionado à condição Menção a características observáveis no comportamento
	Modificação em função do aluno	Não há modificação, apenas o uso de atividades que compreendem níveis diferentes de aprendizagem
	Uso de estratégias e recursos variados	Estratégias escolhidas de acordo com a necessidade do aluno Pouca compreensão a cerca do uso e da disponibilidade de recursos
Participação	Nas atividades de sala de aula	Pouco incentivo, mas excelente mediação
	Na comunicação/interação com o professor	Boa relação estabelecida Dificuldade em compreender o aluno e fazer-se compreender por ele
	Na comunicação/interação com os colegas	Pouca mediação para que as trocas aconteçam

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM FECHO, AINDA QUE PROVISÓRIO...**

Mais importante do que a ciência é o que ela produz. Uma resposta provoca uma centena de perguntas (MORENO, 1915 apud MARINEAU, 1989, p. 59).

Ao finalizar esta etapa – mesmo não tendo a intenção de findar o encantamento e as necessárias (re)construções sobre o autismo – chega o momento de refletir sobre o caminho percorrido, sobre as respostas encontradas e sobre as – tantas outras – perguntas que surgiram a partir disso.

O excerto que inicia este capítulo, juntamente com os conhecimentos construídos durante este trajeto, permitiu-me refletir e entender a pesquisa como algo infundável, que está – e precisa estar – em constante continuidade. Esse movimento – que ora termina – possibilitou novas (re)leituras a partir da análise realizada, construindo, assim, novas indagações que gerarão novas buscas e, conseqüentemente, não findarão o desejo e a necessidade de contribuir com a área pesquisada. Dessa forma, o fechamento que se busca agora é provisório e potencializador de novas e – quem sabe – futuras investigações.

Retomando os propósitos iniciais desta pesquisa, que tinha como objetivo geral investigar como se dão os processos de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS e como objetivos específicos identificar no contexto da 4ª Colônia de Imigração Italiana os alunos com TEA; analisar como a gestão escolar encaminha os processos de escolarização desses alunos e averiguar de que modo o professor direciona sua prática pedagógica em relação a esses alunos, cabe agora verificar o que se pode concluir a partir das respostas encontradas.

Neste trajeto – embora curto, mas intensamente vivenciado –, foi possível alcançar os escopos propostos inicialmente. Este estudo possibilitou a obtenção de respostas acerca das questões que o nortearam e que serviram de balizas para sua construção.

Ao longo desta jornada, foi possível experienciar a escola, enquanto instituição coletiva e formadora, verificando algumas inferências e descrições que poderão vir a contribuir para a escolarização dos alunos autistas e da inclusão escolar de uma forma geral. Foi visível, neste caminho, a fragilidade da instituição escolar frente aos processos inclusivos, que se desenvolvem cotidianamente nesses espaços e que necessitam dos profissionais que ali atuam para consolidá-los. Pode-se afirmar que a escola é um todo que, dividido em partes, organiza e estrutura o ensino-aprendizagem de forma a contemplar – ou ao menos deveria – a todos.

O papel da escola enquanto espaço, de fato, inclusivo ainda está em processo de constituição. Existem alguns pontos obscuros que envolvem a gestão escolar e que necessitam ser refletidos para que a instituição cumpra com seu papel formativo frente aos alunos autistas incluídos e contribua com a prática docente de seus professores.

O conhecimento acerca da legislação vigente que orienta a inclusão escolar ainda é muito incipiente. Esse fato desabilita a condução de ações da gestão escolar que poderiam ser adotadas para fortalecer esse movimento, bem como para enriquecer a passagem dos alunos incluídos pela escola. O pouco e/ou insuficiente conhecimento acerca das orientações apresentadas pelos documentos oficiais desafia a aposta de uma construção coletiva acerca da inclusão que necessita ser conduzida pela equipe diretiva, uma vez que, para realizar os direcionamentos, é necessário saber o que se quer e, principalmente, ter clareza dos passos a serem seguidos.

A gestão é o elo existente entre o objetivo – estipulado por todos – e a busca pela sua concretização. Assim, pensar a gestão como mediadora é vital para o sucesso de qualquer programa, projeto ou processo desenvolvido na escola e pressupõe conhecimentos intrínsecos acerca dos caminhos que se deseja buscar. Nesse sentido, conhecer a legislação – e isso não se resume apenas aos documentos oficiais – e compreender o processo de inclusão, adequando-o para sua realidade e contemplando os sujeitos, é o que propulsiona o sucesso no trabalho desenvolvido e garante a materialização na prática do que se busca.

Frente a isso, percebe-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto documento balizador, que deveria nortear e contemplar as questões escolares de forma detalhada, não tem a importância que deveria ter na escola, principalmente frente à inclusão dos alunos com TEA. O PPP apresenta-se como um documento formal, que preenche requisitos burocráticos e que envolve a escola de forma geral, não se direcionando ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos alunos autistas incluídos. Não houve em nenhuma escola o apontamento do que esse documento propõe que não fosse o Atendimento Educacional Especializado realizado pelo educador especial, delineando, assim, este professor e o trabalho desenvolvido por ele como a única estratégia da escola frente à educação inclusiva. Percebe-se, desse modo, a dependência da escola quanto a este profissional e ao serviço por ele desenvolvido, como se todas as questões que envolvessem o tema estivessem diretamente relacionados a ele e não à escola como um todo.

Essa discussão nos encaminha para novas percepções, fazendo-nos perceber que o desconhecimento não é propulsor de novas buscas, uma vez que se verificou que não há um investimento pessoal dos profissionais entrevistados acerca de novas aprendizagens. Tanto os

professores quanto os gestores dependem do que a Secretaria Municipal de Educação fornece para construir seus conceitos sobre a educação inclusiva. Ressalta-se, ainda, que o enfrentamento de desafios não ocorrerá se não houver, na equipe escolar, a necessidade consciente de preparar-se para enfrentá-los. Pode-se dizer, assim, que muitas das queixas relacionadas ao desconhecer e ao não estar preparado seriam sanadas se houvesse a intenção e o desejo para formar-se e informar-se continuamente neste caminho.

Constituir-se como escola inclusiva é um processo que exige articulação, criação, adoção de propostas e investimentos e que requer do gestor posições claras, coerentes e que instiguem seus professores à reflexão – tão necessária – que envolve esse processo. A inclusão escolar pressupõe posturas que não se limitem aos documentos formais, mas que englobam uma releitura das orientações, adequando-as a cada realidade experienciada. Assim, a falta de conhecimento da gestão a cerca dos processos de inclusão, influencia diretamente a prática dos professores na escola, uma vez que a mesma para orientar, mediar e construir ações inclusivas na instituição precisa ter segurança, aporte teórico e flexibilidade para propor ajustes, reorganizações e novas possibilidades, sendo determinante nos resultados que se espera alcançar.

Determinar quem são os alunos autistas, no espaço escolar, ainda é um desafio. Porém, verificou-se que o conhecimento elaborado pelo professor acerca desse aluno – pautado pela convivência diária e pela observação – destaca-se nas três entrevistas realizadas. Entende-se que o conhecimento, mesmo que não totalizante, sobre a condição do aluno é fator essencial para que aconteçam, em sala de aula, intervenções qualitativas, em que o professor considere o sujeito e não o diagnóstico. A descrição que os professores fizeram dos seus alunos são consoantes com as características evidenciadas pelo transtorno - embora tenha se resumido apenas a comportamentos observáveis e não entendimento sobre o desenvolvimento da criança e seu funcionamento cognitivo - e remetem para a percepção que o conhecimento pedagógico é tão importante quanto o conhecimento clínico. Cabe ressaltar entretanto que o conhecimento clínico - que deve ser construído pelo professor com leituras, estudos e produções a cerca do tema - é essencial para a compressão acerca do transtorno, possibilitando ao profissional da educação o entendimento sobre as idiossincrasias do autismo e possibilitando ao mesmo condições de auxiliar com qualidade, tanto seu desenvolvimento quanto a construção de sua aprendizagem.

Este caminho só é possível de ser construído a partir do conhecimento das Teorias Cognitivas, que possibilitam ao professor compreender que além do entendimento acerca de seus processos cognitivos, há a necessidade de compreender que as características deste

transtorno não estão baseadas na falta ou na deficiência, mas em uma forma diferenciada de compreender e responder ao que lhe é proposto. Assim, é importante que o professor entenda as vicissitudes deste processo, mediando e potencializando suas ações de forma coerente e assertiva, baseadas em estudos e pesquisas norteadas por Utah Frith, pesquisadora que se destaca em temas que envolvem o autismo, suas intervenções e comportamento.

Elaborar ações pedagógicas baseadas somente em características observáveis não dá sustentação teórica a prática do professor. Ao procurar pontuar tais questões, evidenciou-se a insegurança do profissional da educação frente ao seu saber e às ações que deve adotar em relação ao investimento pedagógico que precisa direcionar a seu aluno. Por entender e/ou pensar que não sabe, sente-se inseguro frente à tomada de decisões e frente às intervenções que precisam ser feitas, simplificando e/ou minimizando seu trabalho e suas possíveis contribuições na escolarização desses alunos.

Nesse contexto, permeado pela insegurança, o planejamento pedagógico – que o professor tem propriedade para elaborar – não é modificado de forma a contemplar o aluno autista. E essa é uma questão que envolve e traz à tona alguns problemas verificados no contexto dos espaços inclusivos, tais como:

a) por não terem sido reprovados, quando integrantes do bloco ininterrupto de alfabetização, os alunos hoje encontram-se com uma grande lacuna entre a série e o desenvolvimento das competências esperadas em relação à mesma, ou seja, estão no 3º, 4ª e 5º anos do ensino fundamental, mas com conhecimentos de pré-escola ou, no máximo, de 1º ano;

b) em função do não acompanhamento dos alunos, o uso de adequações pedagógicas por parte dos professores resume-se à utilização de atividades diferenciadas e fora do contexto em que a aula se desenvolve, o que, além de desmotivar o aluno – que, dependendo de sua compreensão, percebe o que está acontecendo, conforme foi explicitado na análise – é mais um fator excludente, vivenciado em um espaço que – supostamente – deveria apenas incluir;

c) as questões de aprendizagem formal são pouco incentivadas pelos professores e, embora se tenha percebido, em todas as escolas, que há intenções de mediação, estas, frente às dificuldades desse processo, tomam maior proporção em investimentos relacionados à socialização, aspecto que, embora de fundamental importância nesse espaço e, principalmente, frente às dificuldades características do diagnóstico, não cumpre com o papel da inclusão.

Mais do que vislumbrar desafios, faz-se necessário tensioná-los. O direcionamento da prática e da construção de saberes precisa ser permeado por ações planejadas, que necessitam

ser elaboradas a partir do conhecimento da realidade e da avaliação que o professor deve fazer de sua turma e, mais especificamente, de seu aluno autista. Assim, a existência de discussões que envolvam o tema e que perpassem todos os integrantes da escola vai ao encontro de possíveis adequações, necessárias de serem feitas, de acordo com cada realidade. Progredir não tendo habilidades e competências desenvolvidas ou estar presente em uma turma sem ter atividades de aprendizagem que envolvam a construção de saberes não fortalece o processo inclusivo, uma vez que este não envolve apenas estar presente fisicamente nesse espaço. A inclusão demanda que a aprendizagem do aluno aconteça por meio da utilização de recursos disponíveis de adequação que possam minimizar e/ou suprimir as dificuldades encontradas.

Assim, tais questões são incentivadoras e/ou mediadoras da participação do aluno. Já que é por meio do contato e da experimentação que este desenvolverá as habilidades necessárias para fazer-se aprendente. Em relação a isso, percebe-se que há uma oscilação tanto na participação das atividades quanto na relação com os colegas, uma vez que, segundo as professoras, nem sempre os alunos estão disponíveis para interlocução com seus pares. No entanto, é evidente que, mesmo não sendo linear – e assim fazem-se as construções escolares – a comunicação, a interação e as trocas acontecem e devem ser mais incentivadas nesse espaço, pois esse é o passo inicial para suprir as dificuldades e superá-las de acordo com os propósitos inclusivos.

É pertinente ressaltar, porém, que uma boa relação afetiva – conforme apontado neste estudo – entre professores e alunos não garante a interlocução necessária (entender e fazer-se entender) para que as dimensões de ensino-aprendizagem se estabeleçam. Entretanto, a disponibilidade, percepção e mediação do professor frente a tais questões possibilitam o enriquecimento dessa relação e, conseqüentemente, impulsionam a compreensão de que a aprendizagem ultrapassa registros escritos e de que a comunicação não se resume, apenas, à linguagem falada.

Outra consideração possível de ser realizada é quanto à existência de limitada articulação entre a gestão e seus professores. Esse fato desencadeia descontinuidade nas ações adotadas pela escola frente aos processos inclusivos como um todo. A inclusão escolar perpassa a instituição, solidificando-se por meio da participação, do envolvimento e do conhecimento da equipe escolar e efetivando-se no dia a dia das intervenções desenvolvidas em sala de aula, intervenções essas que são de responsabilidade de todos e, conseqüentemente, caracterizam a escola como uma instituição, possivelmente, inclusiva.

Nesse caminho, cabe à escola e aos seus professores adequarem-se e ajustarem-se às dificuldades e aos percalços intrínsecos a este trajeto. A educação inclusiva é um processo e,

como tal, ocorre por meio da percepção da dificuldade, do ajuste, da mudança, do diálogo, da avaliação dos caminhos adotados e, principalmente, do entendimento de que, somente com base na busca por conhecimentos acerca do processo e do aluno, se estará, de fato, propiciando meios adequados para o desenvolvimento e a construção de saberes.

A partir da análise deste estudo, foi possível compreender como se dão os processos de escolarização de alunos com TEA nas escolas dos municípios pesquisados, bem como verificar de que forma os professores direcionam sua prática pedagógica em relação a esses alunos. Este estudo encontrou evidências que permitiram a construção de material de reflexão sobre os fazeres pedagógicos adotados frente aos alunos autistas que estão incluídos. A partir dessa evidência, foi possível pensar/repensar as possibilidades, as dificuldades e os ajustes – tão necessários – a serem feitos neste percurso, bem como, de elencar possíveis questões que podem potencializar novos estudos envolvendo esta temática, como a necessidade da escola refletir e tensionar com sua equipe questões que envolvam a inclusão escolar destes alunos relacionada à falta de aporte teórico para a construção do fazer pedagógico do professor, apontando a necessidade de formações acerca do tema, a possibilidade de articular ações que promovam tanto a socialização quanto a construção de aprendizagem formal - relacionada à leitura escrita -, a importância de adotar investimentos pedagógicos que não sejam homogêneos frente a estes alunos, a necessidade de refletirmos sobre que tipo de inclusão queremos e sobre que tipo de inclusão estamos oferecendo aos mesmos, nas escolas regulares de ensino, entre tantas outras.

Assim sendo, espera-se desencadear, a partir destas evidências, novos estudos que contribuam para o entendimento das idiossincrasias da inclusão escolar e dos alunos com TEA e que busquem acender e/ou ressaltar a possibilidade de a escola cumprir com seu papel de aprendizagem e de (trans)formação social e pessoal desses alunos. Que este fecho – provisório – seja um ponto de partida para novas possibilidades de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1990.
- ABREU, M. C. S. **Formação continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.
- AINSCOW, M. Education For All: making it happen. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, s.n., 1995, Birmingham. **Anais**. Birmingham: UNESCO, 1995.
- ALVES, M. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2004.
- ALVES, M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Módulo VIII. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- ARON, L.; LOPREST, P. Disability and the Education System. **The Future of Children**, n. 1, v. 22, p. 97-122, 2012.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APM). **DSM-V-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- \_\_\_\_\_. **DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- AUCOUTURIER, B.; LAPIÉRRE, A. **Psicomotricidade e Terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARON-COEHN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a ‘theory of mind’. **Cognition**, v. 21, n. 1, p. 37-46, 1985.
- BATISTA, C. MANTOAN, M. T. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BELISÁRIO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).
- BEREOHFF, A. M. P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Gepapi, 1991.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 1. ed. Bristol: CSIE, 2000. Disponível em: <[http://redeinclusão.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusão.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2007. Disponível em:

<[http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha\\_onu.pdf](http://www.ulbra.br/acessibilidade/files/cartilha_onu.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em:

<[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/ligis\\_intern/ddh\\_bib\\_interuniversal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/ligis_intern/ddh_bib_interuniversal.htm)>. Acesso em: 15 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 867**, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CANDAU, V. M. **Magistério - construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2012. Disponível em:

<[www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa](http://www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa)>. Acesso em: 26 abr. 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FERNANDES, A.; NEVES, J.; SACARAFICCI, R. **Autismo**. Disponível em:

<<http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo>>. Acesso em: 03 maio 2014.

FIRMINO, M.F. **Os desafios do gestor educacional em Autismo**. 2012. Monografia (Especialização em Administração e Supervisão escolar) – Universidade Candido Mendes, 2012.

FREIRE, L. H. V. Formando Professores. In: CAMARGOS Jr., W. (Coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: CORDE, 2005.

FRITH, U. Autism and Theory of Mind. In: C. Gillberg (Orgs.). **Diagnosis and Treatment of Autism**. New York: Plenum Press, 1989. p. 33-52.

GUARESCHI, T. **Aprendizagem e representações sociais: pensando a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento**. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

HAPPÉ, F. **Autism: an introduction to psychological theory**. East Sussex: UCL Press, 1999.

HEWITT, S. **Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares**. Porto: Porto Editora, 2006.

KLOSOWSKI, S.; REALI, K. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Unicentro - Revista Eletrônica Lato Sensu**, ed. 5, 2008.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de quatro escolas do município de Santa Maria/RS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas nacionais aos sistemas de ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <[www.revistaescola.abri.com.br/gestaoescolar](http://www.revistaescola.abri.com.br/gestaoescolar)>. Acesso em: 24 out. 2014.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARINEAU, R. F. **Jacob Levy Moreno, 1889-1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo**. São Paulo: Ágora, 1989.

MELLO, A. M.; ANDRADE, M. A.; DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Gráfica AMA, 2013.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 33. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÁPOLIS, E. M. **A Formação Docente num contexto de inclusão**. 2007. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_stella\\_maris\\_napolis.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_stella_maris_napolis.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2014.

OCHS, E. et al. Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. **Social Development**, v. 10, p. 399-419, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **CID-10: Classificação Internacional de Doenças**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 1994,

PASSERINO, L. **Pessoas com Autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. 2005. 316 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PEETERS, T. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Editora Cultural Médica: 1998.

RIVIÉRE, A. **Autismo: Orientaciones para lá intervención educativa**. Madrid, 2001. (Colección Estructura y Procesos, Série Pensamiento, Psicopatología y Psiquiatria).

SANTOS, J. C. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo de ensino aprendizagem como condição fundamental para a construção de conhecimento**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2012.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: Autismo. In: PETERSEN C, WAINER R. (Org.). **Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes: Ciência e Arte**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VARGAS, R. M. **Envolvimento Parental no Contexto da Educação Infantil e Séries Iniciais de Alunos com Autismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

VENTURINI, A. M.; GUIMARÃES, F. M. de C. **As contribuições da mediação professor e aluno e a importância do lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Eduotec>>. Acesso em: 26 out. 2014.

WING, L. **El autismo en niños y adultos: una guía para la familia**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Ofício de apresentação****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Sr.(a) Secretário(a) Municipal de Educação**

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, venho por meio desta, **apresentar** a aluna da pós-graduação em nível de mestrado **FABIANE DOS SANTOS RAMOS** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e **solicitar** sua autorização para a referida aluna realizar a investigação da Dissertação de Mestrado em seu município.

O estudo a ser realizado abordará a inclusão escolar de alunos autistas e compreenderá duas instâncias: a Secretaria Municipal de Educação e as Escolas (diretoras e as professoras) que tenham estes alunos incluídos.

As etapas do desenvolvimento desta pesquisa que serão realizadas em seu município serão previamente agendadas e não acarretará nenhum transtorno à escola e nem aos sujeitos nela envolvidos.

Sem mais e contando com sua colaboração, me despeço.

Santa Maria, 31 de março, de 2014.

Atenciosamente,

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Naujorks  
Orientadora  
UFSM

**APÊNDICE B – Autorização dos Secretários Municipais de Educação****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_ Secretário (a) Municipal de Educação da  
cidade de \_\_\_\_\_, **Autorizo** a mestranda **FABIANE  
DOS SANTOS RAMOS** da **UFSM** a coletar dados para sua Dissertação de Mestrado neste  
município que represento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura

**APÊNDICE C** – Questionário: Investigando o público alvo da educação especial, realizado com as Secretarias Municipais de Educação

**Município:** \_\_\_\_\_

**Gestor Responsável:** \_\_\_\_\_

**Responsável pela Educação Especial:** \_\_\_\_\_

**- QUESTIONÁRIO -**

**A) Contextualizando o cenário:**

- Quantas escolas são atendidas por esta rede de ensino? \_\_\_\_\_
- Qual o número de alunos matriculados? \_\_\_\_\_
- Quantas Salas de Recursos Multifuncionais há no Município?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Qual profissional é responsável pelo trabalho desenvolvido em cada Sala de Recursos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**B) Contextualizando os sujeitos:**

- O município atende alunos público alvo da Educação Especial?  
( ) sim      ( ) não
- Quantos ao total? \_\_\_\_\_
- Quantos alunos com Deficiência? \_\_\_\_\_
- Quantos alunos com TGD? \_\_\_\_\_
- Quantos alunos com AHSD? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D** – Tabela de dados obtidos a partir das visitas realizadas às Secretarias Municipais de Educação

Município	Nº total de Escolas	Nº total de Alunos	Nº de salas de recursos multifuncional	Nº de alunos público alvo	Nº sujeitos da pesquisa TGD/TEA	Observação
Agudo	8	1809	5	153	3 1 TDI e 2 Asperger	Aspergers na educação infantil e TDI no 4º ano
Dona Francisca	3	300	2	6	0	Uma sala somente em funcionamento
Faxinal do Soturno	5	420	4	11	1 TDI	TDI no 2ª ano
Ivorá	4	126	0	4	0	Alunos são atendidos em uma escola do estado
Nova Palma	6	446	1	12	0	_____
Pinhal Grande	8	515	4	30	1 Autista	Autista no 3º ano
Restinga Sêca	10	1329	6	46	4 1 autista, 1 TDI, 1 TGD-SOE e 1 Síndrome de Rett	TDI, TGD-SOE e Rett na educação infantil e autista no 5º ano
Silveira Martins	1	210	1	10	0	_____

**APÊNDICE E** – Tabela com os municípios que participarão da pesquisa - Recorte PNAIC

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>	<b>ANO/SÉRIE</b>
Pinhal Grande	Escola A	1	3ª ano
Agudo	Escola B	1	4ª ano
Restinga Sêca	Escola C	1	5ª ano

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

(continua)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título do Estudo:** A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana,RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas

**Pesquisadora Responsável:** Fabiane dos Santos Ramos

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Educação Especial

**Telefone para Contato:** (55) 99570992

**E-mail:** [fabi.sramos@hotmail.com](mailto:fabi.sramos@hotmail.com)

**Local da coleta de dados:** Escolas Municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder as questões desta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Investigar como se dão os processos de escolarização de alunos com TEA em escolas municipais da 4ª Colônia de Imigração Italiana/RS

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

(conclusão)

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em uma entrevista, respondendo as perguntas formuladas que abordam questões referentes à inclusão do aluno com TEA em sala de aula.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo para elucidar questões referentes à inclusão escolar de alunos autistas.

**Riscos:** A participação nesta entrevista não representará qualquer risco.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura e RG do Participante

---

Fabiane Ramos  
Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE G** – Entrevista: Investigando ações inclusivas nas escolas, realizada com os diretores e/ou coordenadores pedagógicos

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Responsável:** \_\_\_\_\_

**Função:** \_\_\_\_\_

**– ENTREVISTA –**

**- Investigando o conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

- O que você sabe sobre inclusão escolar?
- Você conhece a Política Nacional que orienta a inclusão escolar?
- Como teve contato com este documento?

**- Investigando se a Escola adota uma postura inclusiva**

- Como você vê a inclusão dos alunos com autismo na sua escola?
- O PPP da escola faz menção aos alunos autistas? De que forma?
- Quais ações a escola tem adotado para que estes sujeitos sejam contemplados no dia a dia da Instituição? E estas ações, estão dando conta da inclusão destes alunos?
- Você acha estas crianças são contempladas em suas especificidades?
- Ao seu ver, o que mais seria necessário sua escola fazer, para poder contribuir na inclusão destas crianças?

**APÊNDICE H** – Entrevista: Investigando ações e adaptações pedagógicas, realizada com os professores

(continua)

**Escola:** \_\_\_\_\_  
**Professor:** \_\_\_\_\_  
**Turma:** \_\_\_\_\_

– ENTREVISTA –

**- Investigando o conhecimento sobre a condição:**

- O que você sabe sobre o autismo?
- De que forma você construiu este conhecimento?
- Você costuma pesquisar sobre o tema? Que fontes você utiliza? Livros, artigos revistas?
- O que percebe sobre o comportamento do seu aluno autista em sala de aula? Como ele é?
- Você acha que este comportamento, atrapalha sua aula? Por quê?
- Como você lida com isso?
- Você já possuía, antes deste ano, experiência com estes alunos?
- Você acha que a criança autista consegue aprender? Fale-me sobre isso.
- Quais suas expectativas em relação à escolarização de seu aluno? Você acha que ele consegue acompanhar a sua aula?
- Tem alguma especificidade em relação a este aluno que você gostaria de destacar?

**- Investigando as ações do professor frente a este sujeito**

**A. Planejamento**

- Como você organiza sua aula para contemplar este aluno?
- O que você faz para que este aluno consiga acompanhar a turma e fazer o que você propõe?
- Você me falou sobre o comportamento desta criança, você leva em conta estes aspectos para pensar sua aula?
- Você adequa suas atividades para ele? Como?

**APÊNDICE H** – Entrevista: Investigando ações e adaptações pedagógicas, realizada com os professores

(conclusão)

- Quais recursos você mais gosta de utilizar em aula para que incentive esta criança nas atividades?
- Em sua prática diária com estes alunos, você precisou fazer alguma mudança para que os mesmos fossem contemplados nas atividades? Em caso afirmativo, quais e por quê?

**B. Participação**

- Me fale sobre sua participação nas atividades. Porque você acha que é assim?
- Você incentiva que ele participe?
- Descreva a interação deste aluno com você. Você a considera satisfatória? Por quê?
- Esta criança entende o que você propõe em aula? Como percebe isso?
- E você, consegue compreender o que ela quer?
- Como acontece a interação deste aluno com seus colegas e outros professores da escola? Como você media este processo?

## APÊNDICE I – Roteiro da observação em sala de aula

### ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

#### 1.1. PLANEJAMENTO

- A aula desenvolvida leva em conta as especificidades dos alunos com TEA, como objetividade e linguagem clara?
- O professor auxilia o aluno na execução das atividades?
- As atividades realizadas pelo aluno são adaptadas? Como?
- Como o professor lida com as diferenças em relação ao ritmo de realização das atividades dos alunos?
- Os recursos utilizados são variados e contemplam o aluno?
- Os recursos são motivadores e enriquecem a compreensão do aluno?
- A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora, ou seja, o aluno envolve-se nas atividades?
- Qual a forma de registro de acompanhamento de desenvolvimento do aluno?

#### 1.2. PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

- A relação entre professor e aluno com TEA apresenta-se de forma harmônica? Eles conversam e se entendem?
- A linguagem utilizada pelo professor ao referir-se ao aluno com TEA é de fácil compreensão pelo mesmo? Ele utiliza-se de metáforas ou de linguagem subjetiva?
- O aluno é incentivado pelo professor a interagir com outras crianças?
- E com os demais sujeitos da escola?
- O aluno é incentivado pelo professor participar das atividades?
- As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, individuais ou coletivas?

**APÊNDICE J – Transcrição da entrevista com os diretores**

Entrevista	Diretor A	Diretor B	Diretor C
Investigando o conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva			
<p>- O que você sabe sobre inclusão escolar?</p>	<p>- A inclusão escolar, eu acho assim... é uma coisa que vem sendo conversado a muito tempo, vem sendo tratada a muito tempo né, e aos pouquinhos esta se trabalhando cada vez mais a inclusão na escola, não é que ela não acontecia há anos atrás, mas acho que agora digamos assim a... (silêncio prolongado) <b>se intensificou?</b> É se intensificou. E nós aqui na escola, acho que dentro das possibilidades que nós temos, nós estamos tentando colocar essa... a inclusão. <b>Efetivando esta proposta?</b> É, aham.(silêncio).</p>	<p>- Tá! Não, o que eu sei assim é que a inclusão escolar ela tá, ela tá amparada por lei, né...ela é uma obrigatoriedade. Ahm... eu acho assim ó, que todos, todas as pessoas tem o direito né, de estar inclusas na sociedade, só que a gente como professora, a gente está sentindo muita dificuldade. Eu não sei se é assim só, digamos até a gente entrar... e acostumar, né... mas eu acho que já teve um longo período pra acostumar. A gente teve várias formações já, a gente trabalha muito sobre isso, inclusive nós temos ali com as professoras alfabetizadoras, que a professora M. é uma delas (professora da aluna autista), ahm...nós temos a formação do PNAIC, eu sou a orientadora de estudo do PNAIC aqui no município e tal, e a gente trabalha sobre inclusão, mas a gente sempre recai sobre a mesma questão sabe... que incluir é não simplesmente jogar o aluno pra dentro da sala de aula, ele precisa ser trabalhado! E pra ser trabalhado, nós como professores, nós deveríamos ter mais formação específica pra isso... <b>Pra receber essa criança em sala de aula?</b> Exatamente isso, pra receber essa criança né! Até porque, o que que acontece, né... o que ocorre? Ahm... muitas vezes a criança esta lá na</p>	<p>- Tá, o pouco conhecimento que eu tenho sobre a inclusão escolar... (silêncio). <b>Isso o que a senhora sabe... aqui na escola tem um educador especial né? Quantas horas ele está aqui na escola?</b> Sim, temos. Ele tem 20 hs aqui na nossa escola. Eu sei que ele faz um trabalho muito bom, tá porque nos temos alunos, além do aluno que depois tu irás observar, ele dá atendimento também a outros alunos, tá, que são então dos anos finais e do ano inicial nós temos o R.. né. Tá o pouco conhecimento que eu tenho, tá eu acho assim que a inclusão escolar, ela veio acho que parece, a sanar ahm, vários prejuízos que esses alunos, considerados alunos ou superdotados ou alunos com deficiência, né, no processo de ensino aprendizagem tá, ahm, pra que eles fossem colocados em classes considerados ou a que a gente diz normais, tá. Daqueles alunos né que tem uma aprendizagem ahm, mais regular né, mais eficiente nós podemos falar assim. Porque eu acho assim ó, que no momento em que eles estavam em outros locais em outras classes, outros atendimentos, é que eu não sei antes como que era né feito essas classes ahm, se</p>

		<p>sala de aula, mas nós como professores nós... a gente não tem preparo o suficiente pra trabalhar, né, porque... digamos até, no caso da A. até que não é tanto problemático, mas na questão de alunos surdos, alunos cegos... eu não me sinto preparada pra trabalhar com estas questões! <b>A Amanda está no 3º ano?</b> No 3º ano, no turno da manhã. Ela vem de segunda e quinta na escola. <b>Aham, e os outros dias ela vai na escola especial?</b> Na escola especial! O ideal seria que ela viesse no contra turno, só que por questão de transporte, que aqui as pessoas também são... não tem recursos, as famílias não tem recursos, pra, pra... pra levar no caso ela assim, com transporte particular né, então ela precisa aproveitar o transporte escolar da manhã né e ir até, até a escola especial, daí coincide com o mesmo turno de trabalho daqui, do horário dela né.</p>	<p>tinha classes especiais e se eles né, este atendimento separado acho que eles se sentiam acho que muito assim, estavam excluídos do processo. <b>E na escola eles tem a possibilidade de conviver com outros?</b> Com outros, isso mesmo, essa possibilidade que na época, acho assim não. Porque a formação do currículo de uma escola tem que abranger né, abranger todos, né. Não pode ter né um currículo separado para alunos que são né chamados dotados, superdotados e alunos com deficiência de aprendizagem e aqueles alunos ditos normais, ele tem que ter uma abrangência. Daí dentro desse currículo claro nos vamos ter partilhas né, eu acho que chama assim, né, que daí esses atendimentos, que daí vão, vai estar a inclusão escolar, né para esses alunos. Eu tenho assim ó, o meu pouco conhecimento, eu acho assim, que eles estão mais... ahm, como eu vou dizer assim, agora integrados né, e o professor é um outro olhar, bem com bastante dificuldades, né, eu acho assim que é muito difícil para o professor, sabe, até porque ele tem que trabalhar outras atividades, outro conteúdo pra todos os outros alunos e também voltado para aquele aluno que tem aquela necessidade especial, né que ele vai ter que ter este atendimento. <b>Um olhar diferenciado?</b> Bem diferenciado para poder atender e ele também se sentir incluído, porque eu acho</p>
--	--	---	---

		<p>também, e dai não sei né, se eu tô chovendo no molhado desculpa, mas que dai assim eu tive alunos nos anos finais né, que dai assim conteúdo, eu não conseguia assim, por exemplo, fazer assim um conteúdo diferente, eu não consegui nunca fazer. <b>Quando a senhora estava em sala de aula?</b> Quando estava em sala de aula, e sabe assim dai, eu dava aquele conteúdo né, normal, dai claro só no momento que ele não entendia que ele tinha bastante dificuldade, esses alunos claro, sempre cheguei mais próxima deles né pra ver porque não entendeu, dai depois também assim, no retorno das provas que dai o A. e outro educador que nós tínhamos aqui, ajudavam eles, pra gente vermos o que eles não tinham entendido, mas eu mais não tinha entendido como a posição destes alunos, entende, e dai muitas vezes eu me questiono e fico assim, porque eles tem ahm... em relação a avaliação deles quando chega no final do ano, né que eles são amparados para a progressão deles, mas as vezes eu vejo assim que alguns alunos eles ficam ahm, a dependência fica tão grande no educador especial que dai ele não, sabe eles assim ó, não procuram melhorar, não procuram as vezes entender... <b>A gente poderia dizer que tem o lado bom da inclusão, mas também esse outro lado? É tem isso mesmo, nós temos que ver estes dois lados, não sei se é</b></p>
--	--	--

			<p><i>eu que percebo, né, percebi isso aí, que eles ficavam totalmente dependente né, do educador e daí ia lá, o educador claro, que trabalhava conosco em relação aquele conteúdo, porque ele não tem obrigação de saber todos os conteúdos, não mesmo né, nem a gente mesmo dentro da área, então assim ó, eu acho que essa dependência... ahm... Seria um ponto negativo? É negativo, porque dificulta eu acho, progresso deles, né...</i></p>
<p>- Você conhece a Política Nacional que orienta a inclusão escolar?</p>	<p><i>- Olha, a... eu não vou dizer que eu conheço tudo também não vou dizer que eu sei tudo, alguma coisa a gente sabe. A proposta que a gente sabe que há, é de que, a criança cada vez mais tenha convivência no âmbito escolar com os colegas que seria na classe normal, então isso a gente sabe que a proposta em nível federal é esta, né. Inclusive, me parece que a gente observa há um conflito entre as Apaes, porque nas Apaes há um atendimento individualizado apenas para crianças com necessidades especiais e na escola há essa proposta de que criança frequente a escola normalmente. <b>Tendo convívio com os outros?</b> Claro, isso, tendo convívio com os outros. Isso ok. <b>E esse documento, o senhor já teve conhecimento dele?</b> Não, o documento não, em mãos não.</i></p>	<p><i>- A gente tem conhecimento sim do documento, ahah... Assim, ó, tem as próprias formações, a gente já teve formação sobre isso... Eu não tenho o documento, assim, ó, se tu me pedir, onde está o documento agora? <b>A senhora não teria impresso, mas sabe que existe e do que fala?</b> Claro! A gente sabe que existe, a gente sabe que... porque como eu te falei a gente teve né formações específicas sobre inclusão.</i></p>	<p><i>- Assim ó ahm., isso, como é que vou te dizer... pouca visão, tá, porque a gente quando nós íamos nos cursos sempre daqui nossa secretaria municipal de educação oferece uma vez por ano e faz bastante tempo né, o curso de educação inclusiva... (silêncio) <b>Eu achei muito interessante que aqui em Restinga tem um setor dentro da secretaria que é de educação especial e em outros municípios não tem.</b> Isso mesmo! Então é onde a gente fica aqueles dias em estudo, com palestras... <b>Então a senhora teve contato com este documento através da secretaria?</b> É... foi quando? Acho que em 2009 ou 2010, eu acho... <i>Que dai tinha o curso e dai foi falado neste documento, isso aí. Dai, claro, deve ter muitos avanços dentro deste Plano Nacional dessa Política, né desses avanços. Eu não estou por dentro. <b>Mas a senhora sabe que existe</b></i></i></p>

			<p><b>o documento? Que existe, aham. isso mesmo e eu acho que é fundamental esse documento né, para, conseguir os avanços, né dentro do processo, da política com essas crianças.</b></p> <p>.</p>
<p>- Como teve contato com este documento?</p>	<p><b>- E a secretaria promove algum curso que fale de inclusão, alguma sala de estudos ou grupo de estudos ou não? Ela oferece para as professoras que trabalham com a com educação especial. Com as educadoras especiais do município. É. Para as professores de sala regular não? Não. Não tem um curso assim, específico ou alguma jornada pedagógica não? Não, não vou falar isso não. Ofereceu assim, oficinas no começo do ano letivo, dentro do programa União faz a Vida, aí ofereceram, mas não o curso. Aí alguma tinha o tema específico desta área? É, oficina mas isso era de 8 h, um curso de 8 h né. Ah, era pouco tempo? É pouco tempo né, mas não houve assim nenhuma oferta de nenhum programa de nenhum curso né mais prolongado, isso não... E sempre contempla mais as profes da educação especial então, do que as de sala regular? Exato, é.</b></p>	<p>- A secretaria de educação que promove cursos. <b>Cursos de formação seriam?</b> Aham, sim, exatamente é! E até na própria formação, assim, como eu te falei do PNAIC, que eu faço as formações em Santa Maria, as formações a gente faz e ate agora na primeira semana de novembro a gente tem formação de novo né, então a gente teve uma... um dos cadernos do PNAIC do Pacto Nacional da Alfabetização era sobre inclusão, né. E dai a gente teve formação. <b>E nestes momentos então, vocês discutem sobre a inclusão?</b> Aham... discutem, a gente toma conhecimento das leis, dessa legislação né, desse amparo, só que como eu te disse assim... de repente, eu até tenho uma pasta aqui sobre inclusão, que eu gosto de organizar muito, de repente eu ate tenho alguma coisa sobre isso né, mas... (a diretora levantou e buscou uma pasta.) Aqui, até nem sei o que tem aqui dentro... nem sei não, né! Mas a gente não sabe tudo... <b>Aí tem alguns materiais sobre inclusão?</b> Exatamente! Esse aqui, por exemplo, é um material que a gente teve uma formação e dai nos foi passado as... ahm... os xerox né, tem o material de uma pós-graduação em educação inclusiva. <b>E</b></p>	<p>Pergunta respondida na questão anterior, então não foi realizada novamente.</p>

		<p><i>então o material que está na escola, da sala de recursos ele fica encaixotado assim... ou vocês conseguem trabalhar com ele?</i></p> <p><i>Não...a gente trabalha sim com ele, ele não fica encaixotado, a gente trabalha! Só não tem o espaço físico pra montar a sala? É e daí a gente trabalha assim... inclusive a gente aproveita este material pra trabalhar com outros os alunos também, sabe... Não só digamos... ahm... porque alunos inclusos aqui, mesmo que frequentam a escola especial nós temos Ahm... uma do pré, uma do 2ª, a A. e mais... são 5 alunos, né. Então a gente trabalha com esse... com todos. Digamos até, nós temos esse notebook (sendo utilizado na secretaria), que veio pra nós, nós temos mais dois computadores lá (na sala de informática), né... então, dentro da oportunidade a gente trabalha com todos os alunos juntos.</i></p>	
<p>Investigando se a escola adota uma postura inclusiva</p>			
	<p><i>- A inclusão da C. então? Isso! Agora assim... a questão da C.? Tem toda uma questão diagnóstico né, eu já conversei com a profe aquele dia né, ela esta apontada na escola como autista. Como autista né? Agora eu assim ó, eu dentro das minhas limitações eu não saberia dizer se ela é autista ou não, me parece que há um... (silêncio). Me fale como o senhor vê ela na escola? O senhor acha que ela consegue participar do que é proposto, a escola dá condições para que</i></p>	<p><i>- Pois é... é interessante! Vamos começar assim pela questão de diagnóstico de autismo que tu fala. Pra nós esse diagnóstico não chegou, como sendo autista. Mas ela está apontada na secretaria de educação e foi apontada no censo escolar de 2013, como autista. Pois é, eu acho interessante isso! A secretaria no dia em que fui lá, ela me deu uma lista assim... até foi a D.que organizou, já que todas as crianças passam por lá e daí ela aparece, a única inclusive do</i></p>	<p><i>- Ah, assim eu tô vendo muito bem! É, a senhora acha que e está havendo progressos? Ah e muito né! Eu acho assim, de um tempo para cá eu acho muito mais. Eu acho até de uns dias para cá, sabe. Mais? Muito mais. E daí assim, eu vejo aqui a supervisora escolar a J., o A., a C, que é a profe, mas era outra professora que estava, a E. Também fazendo este trabalho, que eu tô vendo agora assim que ele, ele está mais... sabe, independente, tá. Ele até</i></p>

<p>- Como você vê a inclusão dos alunos com autismo na sua escola?</p>	<p><i>ela tenha acesso a todas as outras coisas que as outras crianças tem em termos de conhecimentos de jogos, enfim... Ela é assim, ó... ela participa normalmente das aulas como outra aluna, como outra criança, né. Todas as atividades também são oferecidas mas ela não tem é muita paciência. Vou te dar um exemplo né, então... assim ó... então nos temos agora as olimpíadas, pra citar um exemplo né, nós temos as olimpíadas estudantis que acontecerão agora sexta-feira dia 17 e outra dia 24, né. Então nos temos uma classificatória na escola, nós inscrevemos ela também, normalmente como outra criança, até porque ela tem direito né, pra classificar né, então só que ela não aceitou porque não foi classificada dentro da escola, né... Ah sim, então ela tem dificuldade em aceitar enfim, de entender o não, como exemplo, que não é classificada, isso? Isso. Exato.</i></p>	<p><i>município, que aparece com esse diagnóstico. Pois é, não... interessante isso porque até então onde eu sabia né, assim, não estou contestando nada, mas que eu sabia que a D. sempre falava pra nós que tem um menino, o A. que, que, que... tá na escola especial né, que estuda lá e que tem diagnóstico de autismo. E a A. até uma questão assim, que várias vezes, até no início do ano, quando a A. veio pra cá, até eu liguei pra, pra D., liguei pras gurias da Rubim Filho (escola em que a aluna estava anteriormente), porque ela estava ali na Rubim, aquela escola que tu chegou... eu perguntei pras gurias qual é o problema da A., qual é a dificuldade da A., qual é o diagnóstico dela, porque a gente não sabem nem como trabalhar com ela, né. E dai nos foi passado um diagnóstico altamente técnico, clinico, né... que eu não entendi nada... <b>De difícil compreensão?</b> Aham, e dai diz as gurias, é o que nós temos! E eu disse mas dai o que essa guria é? É autista? Segundo a D., no momento em que ela me passou isso, ela disse não, ela não tem diagnóstico de autismo. Bom, mas ela tem traços assim, alguns traços, diz a D. assim, até ela pode ter um autismo leve, moderado. Mas eu não sei, acho que sei lá, acho que é. <b>Mas na escola o diagnóstico vocês não tem, clinico, dado pelo neuro?</b> Não, como sendo autismo não. Nos temos um outro diagnóstico que, eu na verdade, não entendo o que que é. (A diretora levanta e vai pegar a pasta da aluna). <b>Tanto os médicos, claro que eu não</b></i></p>	<p><i>pouco antes ele conversava, ele pouco tava incluído nos recreios, com os outros e agora eu vejo o M., bem mais ativo, sabe. Participando e tudo sabe, porque eu acho assim ó, que tem que ter eu acho, este trabalho um pouco mais de autonomia, sabe. Não eu acho o professor fica assim ó, com ele o professor sentado, sabe, todo o tempo e ele né, ao lado ali do professor, ele só fazendo só aquelas atividades ali. Não! ele vê os ouros copiando do quadro, ele vai querer, tá. E eu acho assim que ele sentiu, agora nestes últimos meses, sabe, essa diferenciação ele sabe, também, sendo considerado aquele aluno, né dito normal. Ele fazendo as atividades que os outros alunos estavam fazendo, sendo solicitado ele, toda essa solicitação dos outros alunos pela professora, ele também estava. <b>Que é um incentivo, né?</b> Isso dai! E assim, ó, também eu vejo que, com isso, assim ó, que ele não estava fazendo somente aquilo que ele queria, aquelas pinturas aquilo ali, não! Ele foi instigado a fazer outras atividades, sabe. Ele se sentiu que era isso... <b>E está respondendo bem a isso?</b> Sim! Dai tu vê ele aqui na escola diferente do que ele estava sendo a uns meses atrás</i></p>
--	--	--	---

		<p>vou dizer que seja culpa de médico e tal, mas deveria ter um tradutor porque, desculpa, mas eu não tenho obrigação de entender a linguagem médica né, as e também o médico também não tem a obrigação de entender a linguagem pedagógica. <b>É, cada um na sua área... Com certeza! Mas deveria existir assim, um... um... um, assim sei lá, uma forma de tradução, sabe pra gente se entender melhor, então... Aqui tá o material da A. né...e daí... aqui tá os laudos e tal... ó, esse é um laudo e aparece como Transtorno Global do Desenvolvimento, tá então é autismo?É! Mas tem outro laudo aqui... Mas então está apontado aqui que é autismo e é dado pelo neuro. Então é, exatamente. E aqui tem um outro e olha a gente não entende nada, mas as gurias lá diziam que não era autismo que ela tinha. Bom, sei lá! Mas eu acho que ela tem traços sim... pois é!</b></p>	
<p>- O PPP da escola faz menção aos alunos autistas? De que forma?</p>	<p>- Sim, faz, faz, aham! <b>Mas o que ele fala? Ele fala né, que as crianças vão ser atendidas na sala de recursos. Pela educadora especial? Sim, pela educadora especial. Então daria pra eu dizer que a escola focaliza mais na atividade do educador especial, ou tem outras coisa que a escola faz para este aluno? Se a escola? Outras, outras... (silêncio). Especificamente não. Não? Seria só o atendimento da educadora especial? Aham, da educadora especial, é...</b></p>	<p>- Aham, sim! Assim ó, a gente está reformulando o PPP né, porque quando eu cheguei aqui na escola, todas as escolas do município estavam com problemas né, de constituição do PPP e... tal e tal e tal...e até a gente teve formação a respeito disse também né, com pessoas especializadas e a gente tá incluindo sim, né... a questão da inclusão na escola né e... tudo, os alunos inclusos, como deve ser trabalhada a avaliação também né.. <b>E um exemplo assim, de como eles serão contemplados? Sim, eles serão contemplados ah... a</b></p>	<p>- Sim, mas somente na questão na legislação.</p>

		<p>gente menciona eles na turma, né e depois tem um item que a gente vem... assim ó que a escola oferece recursos para os alunos inclusos né... e oferece também um trabalho diferenciado, mas dentro da turma, a avaliação também é diferenciada... assim, dessa forma que a gente oferece.</p>	
<p>- Quais ações a escola tem adotado para que estes sujeitos sejam contemplados no dia a dia da Instituição? E estas ações, estão dando conta da inclusão destes alunos?</p>	<p><b>- E o senhor acha, que estas crianças, desta forma como a escola age assim, dando o atendimento só da educadora especial, o senhor acha que elas são contempladas? Eu acho assim, pela necessidade que elas apresentam e até pelas condições digamos, que não é culpa do professor né, o professor não está preparado, o professor que trabalha diariamente na sala de aula, ele não tem essa preparação né, então eu acho que de fato, essas crianças ficam prejudicadas, eu acho. <b>Prejudicadas só com o atendimento do educador especial? É, até porque ele não é um... que se dá em turno integral, digamos diariamente, ele se dá uma vez por semana. Quantas horas tem a educadora aqui na escola? Ela tem ahm... 8h. É e tem outras crianças também, além da C., no caso para ela atender né? Sim, sim! Nós temos... Ein... Marina, como é que é o nome ahm..., a questão da T.? É encef...? (Recebe ajuda da supervisora – é paralisia cerebral) Encef...? É... Mas autista no caso, só a tem a C, na escola apontada pelo Censo né? Eu estive</b></b></p>	<p>- É... da escola, da escola não existe nada. É, tá... Existe a única coisa que... existe o trabalho em sala de aula, com a professora e tal, a professora trabalha diferenciado com o aluno, avalia e tal...né. E depois também existe uma oferta da, por parte da secretaria da educação, que é a educadora especial, que ela vem uma vez por mês, digamos assim... até porque a demanda é grande no município e tem só uma educadora especial e que ela vem até a escola atender estes alunos na escola. <b>E daí ela consegue fazer uma troca com o professor, conversar... É exatamente é! E daí ela vem e consegue ver este aluno como um todo na turma né...mas ela trabalha assim. No caso a A. é atendida por ela lá na escola especial também</b> Aham, também!</p>	<p>-Elas participam de todas as atividades da escola. Não tem diferenciação nenhuma.</p>

	<p><i>conversando com a R. (educadora especial) e ela questiona o diagnóstico dela, mas como ela está apontada pelo censo... É, é, pois é ela dúvida...</i></p>		
<p>-Você acha estas crianças são contempladas em suas especificidades?</p>	<p>Pergunta respondida na questão anterior, então não foi realizada novamente.</p>	<p><i>-Não, assim...! Para acompanhar a turma não! (risos). É, porque se a agente já faz um trabalho diferenciado, já faz uma avaliação diferenciada é porque ela não tem condições de acompanhar a turma. Mas ao modo dela, digamos assim da A., ao modo dela assim, ela avança, ela... é muito pequeno o avanço dela, né... é muito pequeno...Mas eu acho que nesse ponto, a gente tem que valorizar também, não só a aprendizagem ahm... aqui, cognitiva, de... de... conteúdos e tal. Mas sim, a própria convivência né, o próprio relacionamento, hábitos, ahm... essas coisas do dia a dia, necessárias pra convivência... <b>E que não fica presa a questão da leitura e escrita?</b> Exatamente e eu acho que isso é muito importante né. Porque, digamos, quando a A. está na sala de aula, ahm...por mais que ela, que ela não vá aprender ler e escrever de uma hora pra outra assim, né... mas se ela conseguir hoje traçar a letra A, já é um grande progresso. Se ela conseguiu respeitar o colega que está do lado, agora é minha vez de usar a tesourinha, agora é a tua vez, sabe... isso também é muito importante. <b>Já seria um avanço de aprendizagem?</b> Com</i></p>	<p><i>- Sim, ele está sendo contemplado e muito. E até assim ó, eu penso que até o final do ano nós não podemos perder, sabe né, o avanço que ele teve né, então... eu acho que vai dar tudo certo.</i></p>

		<p>certeza! Por exemplo assim ó, como eu fico aqui durante o meio dia, ai as professoras saem e os alunos ficam esperando o transporte, quando a A. tá aqui ela corre aqui, corre aqui na secretaria e fica aqui... aí meus celulares estão por ali, dai várias vezes ela fez várias ligações pra mim né... ela ligava. Só que eu não, nunca tirei o celular dela, eu dizia A. tu não pode pegar meu celular, deixa ali meu celular, tu não pode pegar, sabe, eu dizia pra ela, tu não pode! E eu jamais tirei meu celular dali, ai ultimamente ela vai assim pegar e ela já me olha, sabe, quer dizer, ela já sabe... isso também é um aprendizado, né que ela tem que saber que ela não pode pegar as coisas dos outros, né... <b>Sem pedir e tal? Sim, com certeza!</b></p>	
<p>- A seu ver, o que mais seria necessário sua escola fazer, para poder contribuir na inclusão desta criança?</p>	<p><b>- O que mais poderia a escola fazer, além do atendimento da educadora, para auxiliar na escolarização dela, como um todo? Olha, eu não se seria o caso de que, porque..., mas o que a gente se preocupa é a questão da aprendizagem, né... da aprendizagem. Se seria o caso de que ela tivesse aulas de reforço, né ... Além da educadora? É além da educadora especial... Seria ao seu ver mais uma opção da escola</b></p>	<p>- É, olha eu acho assim, eu acho assim que o que a escola poderia fazer, claro que não dependeria só da escola, isso depende do poder público, da secretaria e tal, né... eu acho que pra melhorar o aprendizado da A. o desenvolvimento dela, o ideal seria que ela viesse todos os dias aqui na escola, sabe... ahm... e mesmo no turno inverso então, mas claro que isso demandaria um transporte né... <b>São questões que ultrapassam o desejo da escola? Exatamente, mas eu acho que se fosse para o bem do desenvolvimento da menina o ideal seria isso, que ela viesse mais. Que ela realmente fizesse parte desse contexto... Isso e dai claro, a escola poderia fazer assim um projeto específico com ela,</b></p>	<p>- Ai a escola ainda tem muitas coisas né, para fazermos. Uma coisa que melhorou muito é que o M. era muito infrequente, o ano passado ele quase rodou por infrequência Esse ano é raro ele faltar. <b>E todo o incentivo da profe faz com que ele goste e cada vez venha mais na escola. Isso, isso mesmo! Ele esta no 5º ano né? Isso, no 5º ano e logo no início né ele estava um pouquinho infrequente e agora a frequência melhorou bastante, muito muito. Dá para dizer 95%. Sim, no 4º ano ele tinha muito isso de levantar e sair da sala, saí. Ele tinha que dar uma volta. E agora ele se mantém. Ele consegue permanecer mais em sala de aula?</b></p>

	<p><i>para que ela conseguisse aprender, para se trabalhar com a aprendizagem? É, isso.</i></p>	<p><i>um trabalho específico com ela, né. Eu acho que a escola poderia fazer isso sim... <b>Que idade que ela tem?</b> A A. ahm... <b>Com o PNAIC, não poderia reter nos 3 primeiros anos, mas alguma vez ela reprovou ou não?</b> Não, a A. nunca reprovou. Ela tem... de... a A. tem 9 anos, é eu acho que é 9... sim... <b>Ela não tem distorção idade/série?</b> Não, não, distorção idade série não, ela ta com, com um atraso, atraso de aprendizado em relação aos outros alunos, só que ao mesmo tempo, a gente pensa assim, ó... ahm... o que hoje em dia a gente sabe muito bem que essa história de ficar comparando aluno, né... <b>Cada um tem o seu tempo, né?</b> É cada um tem o seu tempo... mas a gente culturalmente a gente , né...a gente como professora costuma dizer ahhh, fulano, a criança não acompanha a turma... <b>É involuntária essa comparação né?</b> É involuntária, mas ela não obrigatoriamente tenha que acompanhar a turma, né...é... tem 9 anos, é 2005 o nascimento dela.</i></p>	<p><i>Aham junto com os outros, mas ele teve este problema assim, de chegar certos momentos e ele saía, ele era aluno da S. Ele tinha que dar as voltas dele. <b>E isso já é um progresso que dá para observar né?</b> E hoje ele acompanha a turma, normalmente, se tu olhar lá, se eu te disser acha o M., talvez tu vá demorar a achar. Se tu observar a turma, e eu te disser tu tenta achar quem é o M. e quem é o aluno, ele esta tão incluído no meio dos outros que talvez tu não, demore um certo tempo pra ver quem é. Ele acompanha bem a rotina da turma. È tomara que não esteja sendo feito agora um trabalho, como estava em anos anteriores, né para ele poder continuar avançando.</i></p>
--	---	--	---

**APÊNDICE K**– Transcrição da entrevista com os professores

Entrevista	Professor A	Professor B	Professor C
Investigando o conhecimento sobre a condição			
- O que você sabe sobre o autismo?	-Ahm... Pois é... Eu entendo muito pouco de autismo. Eu, li muito pouco! Ahm... deal..., como é que ela dentro da sala de aula? <b>Isso! O que a senhora observa nela, que a senhora entenda que sejam características de autismo, por exemplo. Como ela é...</b> Pois é, as vezes ela por qualquer coisa, ela fica... fica braba, fica... sei lá, nervosa. Ah e ela não para de falar, ela sempre repete o mesmo. Ai tu tem que ter calma com ela, né. Ahm... chamar ela, não xingar ela, porque se xinga é pior. Tem que falar um pouco, depois... Ela fica toda... E ai eu tento chamar ela assim as vezes para uma... ah... C., vem aqui, vem no quadro, vem tu fazer, dai ela esquece isso. Se tu continua insistindo, ela não para dai.	- Mas olha, autismo pra mim seria um transtorno, né. Um transtorno assim... de mental, no qual a pessoa ela cria um mundo próprio pra si, né. Sei, acho que nesse sentido...	- O que eu sei sobre o autismo no geral assim, é... são crianças que ahm... caracterizam-se assim pelos movimentos ahm... por atitudes repetitivas né, comportamento, tem um comportamento rotineiro, precisam daquela rotina, pra... pra socialização assim, pra própria organização né, convivência com o grupo.
- De que forma você construiu este conhecimento?	- Eu li muito pouco... olha, as vezes o tempo é pouco! Eu tinha que ler mais. Tem a professora R. (educadora especial) que é Santa Maria também. Ela tá me auxiliando, ela tem uma vez por semana com a C. também...	- Mas olha, lendo, estudando... assim, né. No curso que a gente faz. <b>A diretora falou que a secretaria municipal proporciona alguns cursos né?</b> Proporciona cursos de formação continuada. Também eu fiz assim, eu, eu estudei uma época Letras, eu vi alguma coisa né e agora eu faço pedagogia, não conclui ainda o curso, e vi ai, no... no curso normal do magistério também, né e a gente lê,	- Leituras e com a orientação do educador especial. Muita conversa! <b>O A. (educador especial) Está 20 h aqui na escola né?</b> Aham, 20 h. <b>Ele que lhe auxiliou então no entendimento deste transtorno?</b> Bastante, me auxiliou bastante.

		<i>né? A gente busca por outros meios.</i>	
-Você costuma pesquisar sobre o tema? Que fontes você utiliza? Livros, artigos revistas?	Pergunta respondida na questão anterior, então não foi realizada novamente.	- <i>Isso! Então em livros, em... cursos assim... tudo que a gente participa nas formações... (silêncio). <b>E até na internet, hoje em dia, ela traz bastante coisa... Internet tem bastante né, revistas, livros, artigos...</b></i>	- <i>Eu sigo mais as orientações do educador, né, dele. Porque no ano passado... Ai... posso me referir assim? <b>Claro, ahm!</b> O aluno, eu tenho o aluno ele é desde o ano passado. <b>Desde o ano passado ele é seu aluno?</b> Meu aluno desde o ano passado! E o ano passado... ahm... <b>Hoje ele está no 5º ano?</b> No 5º ano. <b>Então a senhora foi professora dele no 4ª e 5º ano agora?</b> Não, ele já estava no 5º ano, no 4º ano foi a S. <b>Ah ele está repetindo então o 5º?</b> Sim! Está repetindo o 5º. Então os 2 anos no 5º. Por que então por exemplo, o ano passado ele não aceitava as atividades que eu chegava e ...e... passava pra ele. Ele colocava pro lado, ele não queria fazer, ele negava, ele se negava a fazer. Eu acredito mais assim, ó que, por... por... pelo fato de que ele precisa, nós precisávamos construir uma relação, uma aproximação maior. E eu tinha 18 alunos e mais outra aluna especial na sala, tinha 2, né, com atendimento especial e ahm... uns 5 ou 6 com dificuldades sérias de aprendizagem. Então a turma era agitada, barulhenta, mas... mas tudo bem. E o M. faltava muito, de anos anteriores também assim, era de, já de costume dele, ele faltava muito! <b>Era infrequente e daí não acompanhava?</b> É! E aí o ano passado ele faltou bastante já, mas assim ele era mais frequente que os outros anos, porém ele não ahm... Eu fiquei... me senti muito frustrada em relação a isso porque ele negava ele não queria as atividades, e aí pra esse ano então nós</i>

		<p> <i>fizemos um estudo bem mais aprofundado assim... onde nós organizamos, eu e o educador o professor A., organizamos um portfólio, onde ele precisava... ahm... tinha uma sequência, sabe, por exemplo assim do alfabeto. Porque tem dias assim que ele escreve o nome e tem dias que ele esquece todas as letras. <b>Ele oscila assim na aprendizagem?</b> Aham... oscila! Como eu vou dizer assim, não sei se é esse termo mesmo, mas aquela plasticidade parece um elástico né, vai e volta. Um belo dia ele faz, rende e tudo e no outro dia ele esquece as letras do próprio nome e então a gente volta, retoma... é. E o que nós combinamos é o seguinte que eu ficava com a parte da alfabetização em sala de aula, onde foi organizado este portfólio, que aí ele teria mais metódico sabe, um trabalho mais metódico pra ele, bem o tradicional assim, aquele trabalho mais tradicional. E o professor A. ficou com todas as atividades que eu trouxe de 1º ano, mas da parte, ahm... da parte matemática então né, da construção do número, da associação/quantidade, porque o M. ele não associava quantidade, no máximo assim ó um dois, três já era difícil pra ele, sabe. Então assim essa... essa construção do número/quantidade, raciocínio lógico matemático, então o professor A. trabalhava. Porque pra ele até, por ter só aquele tempinho e... e no computador pra ele facilitava trabalhar com o M. E dai eu fiquei com a parte da alfabetização. E foi onde, nós conseguimos assim um, bom o A. da parte dele, se ele tava sendo bem sincero né (risos), só</i> </p>
--	--	--

			<p>elogios, porque foi onde nós conseguimos estabelecer uma relação assim de... uma aproximação maior, porque o M. hoje ele me abraça, ele beija, ele deixa encostar, ele deixa tocar... <b>E antes não tinha isso? Não, não, não não! Não tinha isso! E muito interessante porque daí é um trabalho conjunto também da senhora e do educador, né? Conjunto! E pelo fato de eu ter menos alunos este ano, nós conseguimos assim ó... ahm... porque aí o ano passado como eram 18 ele nem sequer queria sentar perto ou que eu sentasse perto dele e nem os outros também. Ele era mais isolado, ele é grande né, um porte físico bem... Então era isolado e no fundo da sala. E este ano não! Então pelo fato de eu ter poucos alunos ahm... ahm..., combinamos o seguinte: nós sentamos, formamos um grupo só, trabalhamos em grupo e eu dou as atividades. E eu sento com eles, a minha mesa é só para largar a minha bolsa né e o caderno de chamada. Eu fico o tempo inteiro com eles ali e atividades no quadro... quase não passei atividades no quadro porque eu dou pra eles assim: eu faço cópias ou então se eles precisam copiar ... E ali, foi aí que começou a fluir, desta forma... <b>E desta forma em grupo, facilitou até a interação dele contigo e com os outros alunos, né? É isso, a interação! E até teve assim um aluno que disse, ahhh porque a profe não dá... reclamou pra direção que eu não passava mais conteúdos no quadro, né. Passei no início atividades, mas como eu e o professor A. fomos constatando de que assim funcionava melhor, pra que que, porque que nós não iríamos, não poderíamos investir? Só que</b></b></p>
--	--	--	--

			<p>outro aluno “dito normal” disse assim... ah toda uma compreensão né, só que eles gostavam de eu passar no quadro porque os outros gazeteavam, enquanto tu tá passando no quadro. <b>Claro!</b> E ele, se perdia, ele não conseguia, então... e assim rendeu mais e foi a maneira que eu encontrei, e continuo assim, com exceção deste período que me afastei pra fazer uma cirurgia... assim até o final do ano! <b>E o importante é que ele consiga acompanhar e se dessa forma acompanhou né? É! E o legal é que você foram ao encontro da necessidade dele, do que ele precisava!</b> Foi uma adaptação, foi uma adaptação que deu certo!</p>
<p>-O que percebe sobre o comportamento do seu aluno autista em sala de aula? Como ele é?</p>	<p>- Pois é... o comportamento! Tem dias que ela é melhor impossível. E tem dias que ela... quando ela chega, às vezes, assim, acho que muito de casa também as vezes quando ela... tem briga com a irmã, ou com a mãe... a mãe né... ah ela diz: ah se eu fosse tu profe, se eu tomei xingasso e só, o que que tu ia fazer? Né, em casa, alguma coisa que vem, assim, que ela não gosta ela traz pra escola. <b>Hum... reflete na escola?</b> Aí nesse dia, o dia dela se foi, ela não... <b>Perde todo o andamento da aula e ela não rende daí?</b> É! Sim, ela não rende aquele dia. <b>E com os colegas como ela é?</b> Ela consegue se comunicar com eles nestes dias ou não? É a mesma coisa, tem dias que ela se interage bem e outros dias que ela, ah... ela diz que</p>	<p>- Mas olha, a A., quando ela chegou na escola, ela tinha bastante assim... pra começar dificuldade de relacionamento com os colegas, sabe. De ficar assim, no ambiente escolar... de, de... ela ficar quietinha ali, interagindo com outros e aos poucos ela foi evoluindo. E agora ela tá... se relaciona bem melhor, ela consegue assim, ela já se adaptou bastante ao ambiente, no sentido de esperar sua vez, de... de... escutar. Assim, sabe, essas regras... ela já se adaptou bastante. <b>E ela está a quanto tempo aqui nesta escola?</b> Aiiii, ela foi transferida esse ano, ela veio de outra escola, não começou desde o início do ano. <b>Mas faz alguns meses, ou não?</b> Faz, olha, precisamente acho que uns... uns...cinco meses, quatro, cinco meses. <b>Ah... deu</b></p>	<p>- É, no caso neste ano ele está mais interessado. Mas assim, a princípio ele, ele... pensa e as vezes, geralmente, ele nega. <b>Quando é proposta alguma coisa pra ele?</b> É geralmente ele nega. Ai... ah..., mas nós podemos fazer assim... assim... tu te sai bem, tal, tal, daí dá uma conversinha assim... Ah tá! <b>A senhora negocia e ele aceita?</b> Negocio, sempre negociado aham... E daí dá certo.</p>

	<p>ninguém gosta dela, que... tipo assim...e quer brigar com todo o mundo, ela não... e tem dias que ela é melhor impossível. <b>Oscila bastante, como a gente falou anteriormente então? É oscila! Sim! Pois é, tem dias que ela sabe e tem dias que ela não sabe... Ela está no quarto ano né? Aham... Porque ontem, ela sabia por exemplo e hoje ela não sabe, o que ontem ela me respondeu. E assim é variado, não é ela ...</b></p>	<p><b>tempo então dela se adaptar?</b> Só que assim ó, no início ela vinha duas vezes por semana na escola e agora ela tá vindo só uma. Sabe, porque o rendimento dela tá... tá bem... assim... tá bem aquém assim do que se esperava e daí lá o pessoal da secretaria de educação e da escola especial também juntamente com a nossa escola, a gente achou melhor que ela continuasse mais lá, que tem os profissionais né, capacitados pra trabalhar com ela. <b>Então quando ela não vem na escola regular, ela está na escola especial? Isso, isso no mesmo turno, exato. E é ela que ela recebe atendimento da educadora? Exatamente!</b></p>	
<p>Você acha que este comportamento, atrapalha sua aula? Por quê?</p>	<p><b>-Atrapalha! Tem dias que atrapalha! A senhora não consegue, no caso, lidar com isso tendo mais os outros... Fica difícil? Pois é, as vezes tu tem que... tem meia hora pra tu acalmar ela, aí atrapalha toda a aula né?E a questão da aprendizagem dela, como esta se dando? Eu gostaria que a senhora falasse um pouquinho pra mim... Ah... tá bastante lenta! Mas... tem coisas assim, certas coisas, as vezes, até sabe mais que os outros... e tem dias que ela não sabe nada quase. Ela se faz, não sei se faz... ou... é o problema dela mesmo que... <b>Algum dia ela consegue realizar as atividades e no outro não? Sim! Eu fiz uma atividade esses dias sobre, era sobre metro e</b></b></p>	<p><b>- Mas olha, assim... Atrapalhar no sentido de atrapalhar não. Só que, eu tenho que dar atenção, né pra ela. Eu tenho que tá sempre junto com ela, porque eu... no início do ano, no início quando ela chegou aqui, eu tinha 3º e 5º anos juntos né. Duas turmas, multiseriadas. E daí mais ela, daí quando ela vinha duas vezes por semana, daí assim ó, aham... e... os outros alunos também né, eu tinha que dar atenção pra eles, mas daí se eu atendesse os outros, ela já... assim ó... movimentava tudo, não parava. Só que aos poucos ela foi se adaptando e agora ela tá bem mais calma sabe. Mas, se tu diz pra ela fazer uma atividade tu tem que tá junto com ela. <b>Senão? Senão eu virei as costas ela não consegue,</b></b></p>	<p><b>- Eu acredito que não! Dessa forma como nós... como nós estabelecemos este relacionamento este ano, essa organização, essa metodologia diferente, não atrapalhou em nada. <b>Ele está conseguindo então acompanhar e ter resultados? É, claro... que acompanhar... as atividades dele. Por exemplo, na semana passada eu estava trabalhando sobre... ah, era emigração e imigração no Rio Grande do Sul, aí os outros me disseram assim ó: professora tu não vai dar atividade nenhuma pro M. fazer? E eu disse: Não, ele vai escutar o que a profe tá contando, porque daí eu coloquei exemplos... Por exemplo eu, exemplifiquei a imigração, que daí nos falamos imigrantes alemães, tátátá, tátátá... dos alunos que chegaram, né, os alunos que chegaram são os imigrantes novos, os que</b></b></p>

	<p>centímetros e daí pra passar de metro pra centímetro, essa coisa... aí no quadro expliquei... ela foi a primeira a responder... e correto! Só que o que ela não quer é passar pro papel, escrever muito, aí ela não quer escrever. <b>E como que a senhora registra o que ela faz? Como... que registra? É, por exemplo assim, como a senhora disse ela não gosta de escrever no papel no caderno...</b> Ela escreve pouca coisa, mas aí, ela copia... as vezes ela atrasa, mas aí copia, mas não faz, não quer completar... As vezes ela sabe, mas não quer, não quer fazer. Aí, não sei se é preguiçosa, um pouco também, né. <b>E aí como que a senhora registra então isso que ela faz, através do que a senhora registra o que ela consegue fazer, é no caderno mesmo que ela faz pouca coisa... Sim, ela escreve... Eu registro ela? É! Assim por exemplo, ela faz uma atividade e ela não escreve no caderno né, por exemplo se é uma atividade de copiar e ela não copia, um exemplo né.. Como que a senhora registra que ela conseguiu fazer ou que ela não conseguiu fazer, através do que... de uma observação sua? Sim! Claro, observação tem que ser mais né. A avaliação dela tem que ser com observação? É e um acompanhamento também é... com a educadora especial. <b>Quantas vezes por semana que ela vem? Uma vez.</b></b></p>	<p>ela é beeeem dependente, sabe.. .</p>	<p>saíram que não teve caso nenhum, então seriam os emigrantes... Então ele prestou uma atenção assim, daí eu falei ó M. tu vai poder chegar em casa e contar essa história que a profe contou. Porque pra ele aquilo não era conteúdo, aquilo era uma história. <b>Porque a senhora exemplificou com a escola. Trouxe pra pertinho dele o exemplo...</b> É, isso eu procuro fazer sempre, eu gosto muito de trabalhar... ah, eu me identifico muito com esta parte. Assim, ahm, ciências é importante, são atitudes, trabalhar a água, ar e solo são atitudes da nossa vivencia do dia a dia né? Mas assim, o estudo sociais é história, o que se passou... A história e geografia do Rio Grande do Sul é mais específico e é preciso ser trabalhado... porque é só no 5º ano que é visto esse conteúdo. <b>E trazendo pra realidade próxima assim, fica mais fácil até o entendimento dele.</b> Até o entendimento dele. E ele gosta sabe, ele gosta de escutar. Mas a principio os outros disseram, professora mas tu não vai dar atividade nenhuma? Achavam que eu tinha que tá dando alguma coisa aleatória pra ele fazer. Paralela pra ele fazer. Não! <b>E assim, foi uma forma de se integrar e participar como um todo na sala de aula, como parte integrante daquele contexto.</b> Só eu pedi pra ele fazer em casa então, o desenho dos colegas que imigraram, que vieram e que saíram, não teve nenhum problema, mas ele não fez. A atividade vai pra casa... geralmente... ele tem pouco incentivo em casa da família. <b>Então a família não auxilia nas questões escolares...</b> É... bastante difícil! E isso é, de muito</p>
--	--	--	--

			tempo já...
- Como você lida com isso?	<i>-Pois é... eu lido. Eu tenho que... que... achar uma forma de... conciliar e fazer isso, né de... é as vezes é difícil mas a gente tem que dar um jeito... Tem todos eles que querem atenção outros também né e outros com dificuldades, também... <b>Que tem dificuldades de aprendizagem e que estão na sala em que ela esta inserida? Isso aí!</b></i>	<i>- Mas olha, de certa forma é difícil. Porque tem os outros alunos também né... <b>A turma é grande?</b> Não é grande a turma, só que os alunos tem bastante dificuldades, os outros alunos... eu tenho um do 3º ano, mas ele tá num nível de final de 1º ano, sabe. Eles tem bastante dificuldades, então eles exigem bastante da gente também, um trabalho mais diferenciado né, mais individualizado também... e ela também, precisa disso. Eu gostaria assim ó, se tivesse a possibilidade de trabalhar só com ela, pra dar mais atenção. Mas não tem né... não tem o que eu fazer...Mas no dia em que ela está na escola eu procuro dar uma atividade mais... mais simples para os outros, que eles consigam fazer mais... assim, sozinhos pra eu dar mais atenção pra ela.</i>	Pergunta respondida na questão anterior, então não foi realizada novamente.
- Você já possuía, antes deste ano, experiência com estes alunos?	<i>-Eu já trabalhei a dois, três anos com ela, só que claro ela evoluiu muito, desses três anos pra cá. <b>A senhora então já tinha trabalhado com ela em um ano anterior?</b> Sim! Já trabalhei com ela há três anos...</i>	<i>-Autista não! <b>Ela foi sua primeira experiência então?</b> Aham, a primeira!</i>	<i>- Com outros não! Não, somente com ele. Ele foi minha primeira experiência. <b>Experiência pelo segundo ano agora?</b> Pelo segundo ano.</i>
- Você acha que a criança autista consegue aprender? Fale-me sobre isso.	<i>- Sim, do jeito dela, mas do jeito dela só... Não sei dizer...</i>	<i>- Olha... (silêncio). Eu acho que tem... eu acho que consegue sim, só que é bem lenta a aprendizagem dela. Lenta mesmo sabe... Porque assim ó, quando ela chegou na escola,</i>	<i>- Acredito que sim! Dentro das suas limitações, das suas possibilidades, das suas limitações! O que é... o que é, da motivação que se dá. <b>Do incentivo do professor?</b> Com certeza! Com a mediação do professor</i>

		<p>ela... conseguia traçar do nome dela a letra A, ela só fazia o A e hoje ela faz o M, né... O M também, eu acho uma grande evolução, por que... comparado né... ela não conseguia. <b>Ela consegue aprender então ao seu ver?</b> Consegue, mas muito lento, ritmo de aprendizagem dela é muito lento, sabe. Muito lento mesmo. E assim ó, memorização... tu fala hoje, dali a pouquinho ela já... <b>Ela não retém?</b> Ela não retém... não consegue internalizar, né o... as informações.</p>	<p>consegue sim!</p>
<p>- Quais suas expectativas em relação à escolarização de seu aluno? Você acha que ele consegue acompanhar a sua aula?</p>	<p>-Não acompanha! Não? <b>É muito alguém? Ela teria conhecimento de que ano?</b> De 2ª ano, não sei mais... né, de 1º ou 2ª ano, por aí. <b>E o que a senhora faz para que ela consiga acompanhar as atividades da forma dela, conforme ela consegue?</b> Sim, ela copia, ela faz... Mas tem muita dificuldade né...</p>	<p>- Olha, até o final do ano eu acho que alguma... alguma coisa assim, eu acho que ela vai avançar, né. Mas muito pouco, porque é lento. Eu tenho trabalhado bastante esquema corporal com ela sabe, ó que... até eu tenho uns trabalhos aqui...pra te mostrar. Assim ó, ela sabe localizar visualmente todas as partes do corpo, mas ela não consegue assim ó, desenhar sabe...Ó, olha o desenho dela aqui ó. <b>Este era um desenho livre?</b> Não, assim ó... eu trabalhei um joguinho de montagem do esquema corporal com ela, já havia trabalhado várias vezes, foi na última aula que... essa semana. Dai eu pedi pra ela passar pro papel, ela conseguiu só fazer isso... assim. Só que se tu for questionar ela e perguntar A. que parte do corpo é, ela sabe identificar todas.. <b>É a representação que ela não consegue na folha?</b> A representação no papel ela não consegue, sabe. Pintar também, assim ó,</p>	<p>- Com certeza! Ele progrediu assim... as atitudes dele, também a aproximação com os colegas dele conversar! <b>Melhorou de uma forma geral assim através dessa sua alteração na forma de trabalhar?</b> É! Porém aquela aprendizagem assim no que se diz da... ele não retém! A dificuldade dele é de reter, de assimilar e de reter e isso é só o que me preocupa! Aqui diz assim, ah o ano que vem de repente ele vai tá... não vão ficar segurando né... <b>Porque tem uma distorção grande idade/série né?</b> É! Ele vai se ver em uma outra turma no 5º ano, mas o que que eles vão fazer? Ele ainda está naquela fase de... hoje ele chega e escreve o nome e amanhã ele esquece, sabe. É algo que é preocupante, sabe e assim ó... <b>A senhora então se preocupa então em relação que ele não consegue memorizar?</b> É isso! E até dessa parte cognitiva... E ele nesse sentido assim... Até de certo modo é característico do professor de currículo que a gente ahm... <b>Qual é a sua área?</b> Eu sou professora de currículo e sou especialista</p>

	<p>eu tenho que tá, eu dou bastante coisa pra ela pintar, pra ela traçar, tu tem que tá... Ela pega assim... ela pega bem longe o lápis sabe, e dai eu digo, A. tem que ser bem pertinho, bem juntinho assim ó... senão ela começa, ela só risca sabe, então tu tem que tá junto com ela ali ó, pra ela conseguir fazer. Senão tu virou as costas ela risca tudo. Sabe, é bem complicado assim...</p> <p><b>Ela não consegue estabelecer a delimitação?</b> Isso, ela não tem... não consegue. Noção de espaço assim, ela não tem. Coordenação motora também, ela tem bastante dificuldade, eu faço atividades assim ó, na... na... na quadra sabe, pra ela caminhar por cima, aqui ó, nas folhinhas também... exercícios de traçado, delimitar né, é assim ó, bastante dificuldade, é... <b>Então ela não é alfabetizada, ela consegue escrever o nome dela?</b> Não, não é alfabetizada. <b>E o nome também não escreve completo, só algumas letras?</b> Só o A e assim ó, teve um dia que ela conseguiu copiar sabe... <b>E cópias ela faz?</b> Mas é muito difícil! Um dia ela conseguiu... é, ela não consegue, não assim ó... a única coisa, a única letra que ela identifica, que ela faz sem tu falar nada é o A. Mas assim ó, o M de vez em quando, sabe que ela assim, já começou a assimilar... <b>Às vezes ela consegue e as vezes não?</b> Às vezes não. Mas o A ela consegue. Eu sei que no inicio quando ela chegou ela fazia só o A do nome dela, só A ela fazia sabe. Mas agora</p>	<p>em ensino religioso, mas assim a minha pós é em ensino religioso, mas assim, o profe de currículo ate que está com um professor só eles tem uma caminhada né, depois que eles passam, que eles vão pra área, que separa... <b>Separa a partir do 6º ano?</b> Sim, do 6º ano. Até para os "ditos normais" já há uma dura, eu fico pensando com eles... <b>Como que seria?</b> É! E todos eles que a gente já passou assim e que tem alguma dificuldade, não dificuldade de aprendizagem, mas uma necessidade especial... e que tem atendimento especial e quando chega no 6º em diante pelo fato de ter vários professores cada um tem sua metodologia né... <b>Sim! São diferentes!</b> É diferentes, eles sentem muito isso, os "ditos normais" sentem imagina eles! Porque a sensibilidade deles é muito maior... <b>Com certeza! De perceber que até a rotina vai modificar, por que eles estão acostumados de um jeito...</b> Sim! É isso!</p>
--	--	---

		já... <b>Já teve um progresso mesmo que lento?</b> Mesmo que lento, mas teve!	
-Tem alguma especificidade em relação a este aluno que você gostaria de destacar?	- <i>Que que eu vou dizer... ela sempre quer a primeira, ela quer chamar atenção né se... por exemplo, aí ela não quer ficar pra trás, só que... Ela quer participar? Ela quer participar em tudo e se tu não chama ela, por exemplo, primeiro, ela fica braba, fica né...ela quer chamar atenção.</i>	- Assim ó, ela gosta muito de... de... de pegar as coisas sabe, assim de mexer nas coisas. De... aí sei lá, como é que poderia te dizer... <b>Nas coisas dos outros?</b> Dos outros nas minhas coisas, sabe, Mas assim ó, como a diretora falou anteriormente, a gente fala, a gente diz pra ela que não pode pegar né, sem pedir. A gente não tira dela as coisas, sabe... <b>Explica sempre?</b> Explica, só que assim ó, tu virou as costas ela faz de novo, isso, ela faz de novo. Na tua frente ela tenta né, assim de não fazer, mas tu virou as costas ela faz. Esses dias, aconteceu um fato, que eu... eu tava atendendo ela, daí eu fui ao quadro passar uma atividade pros outros né, daí quando eu retornei ela tinha riscado no caderno de um coleguinha. Tinha levantado e riscado, professora a fulana fez isso, sabe. Só que daí eu expliquei pra ela né, disse olha A. não é pra fazer... Daí ela se comprometeu de não fazer mais... só que daí tu... assim ó, tu virou as costas ela faz, sabe. Ela faz de novo.	-Destacar no sentido, o que mais me... assim que eu senti no decorrer desse ano foi aproximação... que ele se permitiu se aproximar de mim... <b>E com isso a senhora acha que melhorou a situação dele, até de aprendizagem?</b> Muito! Eu senti assim que ele se permitiu sabe, então foi diferente, é diferente! <b>E fez com que mudasse outras coisas na escola que refletissem na aprendizagem!</b> Com certeza! Na escola, a socialização, tudo!
<b>Investigando as ações do professor frente a este sujeito: planejamento</b>			
- Como você organiza sua aula para contemplar este aluno?	- <i>Esse ano eu tenho mais geral, mas eu sempre tô no lado dela, ajudando, explicando... auxiliando em sala de aula. E inclusive outros alunos que, às vezes, auxiliam ela também, ajudam.</i>	- <i>Olha a maioria das atividades são diferenciadas porque o nível de aprendizagem dela, tá bem né, assim a nível de pré-escola. De pré-escola assim ó... acho que até eu posso</i>	- <i>Ah o que nós fizemos aí... só pelo fato de que eu me afastei aí ficou faltando, mas nós... eu faço o seguinte desde o ano passado... ahm... eu conto tem a hora da biblioteca por exemplo, o horário na biblioteca ou</i>

		<p>dizer de um pré A, porque o pré B, já sabem, eles já traçam letras né... Então assim, não tem como, alguma coisa mais assim quando for ahm... uma atividade lúdica né, daí que eu faço contemplar de uma forma geral. Algum assunto assim ó, tipo horas, eu trabalhei as horas, eu dei um relógio pra ela pintar... mas essas coisas mais simples, sabe porque ela não consegue. <b>A senhora trabalha o mesmo assunto, mas com atividades diferentes? Nem sempre!</b> É, nem sempre, dependendo da temática que eu for trabalhar né. Mas quando tiver assim ó... artes, alguma coisa de artes, educação física... coisas assim mais né, aí eu consigo contemplar.</p>	<p>conto, trago contos afros pra eles, ou afros ou histórias, nós temos uma história de um livro agora que eu to lendo em capítulos pra eles e que a cada capítulo, por exemplo a gente reflete e quando chega no final ou no conto afro, e isso eu já fazia no ano passado e ele se... se destacou bastante! <b>Ele se interessou pelo que a senhora estava trabalhando?</b> Isso! E eu esse ano continuei, só interrompeu porque eu, eu tirei a licença e que já estamos dando jeito de dar continuidade, desde a semana passada. Divido eles em grupos, só que esse ano, ano passado! É que esse ano eles são em oito, então vai dar no máximo dois grupo. Em grupos onde eles, eles faziam painéis então sobre este trabalho então, pra expor depois. E a pintura ele gosta muito, o trabalho manual... <b>A senhora vai ao encontro do que ele gosta pra a partir daí ele conseguir acompanhar e participar?</b> É! E tanto é que o ano passado o desenho dele, por exemplo o que nós fizemos na... sobre uma releitura de Iberê Camargo, do artista restinguense Iberê Camargo, o trabalho dele foi escolhido pra capa do folder no congresso que teve! <b>Ah, o desenho dele?</b> O desenho dele, então assim sempre procurei incentivar a família, mas a mãe custou, não valorizou muito aquilo, mas pra gente que trabalha, foi um trabalho... <b>E pra ele também deve ter sido importante!</b> Pra ele foi e eu sempre coloquei e sempre expliquei, então essas atividades e no sentido de que, quando é um conteúdo mais... mais... de ... no caso de português já é alfabetização aí com certeza é óbvio que ele percebe que as atividades</p>
--	--	---	---

			<p>dele são diferentes. É, ele já tem essa maturidade né, mas ele não bloqueia, ele não se queixa, não! Sabe, então eu procuro fazer com que seja da forma mais natural possível, sem ficar ressaltando aquilo, sabe. <b>Ele recebe assim de uma forma normal? Normal! E os outros colegas, não ficam apontando isso?</b> No início do ano sim, depois quando houve essa aproximação de sentarmos próximos, dele ir fazendo uma atividade, mesmo que diferenciada mas paralela, ao tempo em que os outros estão fazendo, não! <b>Então pelo que eu percebo, a senhora me falou bastante do comportamento dele e eu percebo que a senhora leva em conta a área de interesse, o jeito que ele consegue trabalhar e lhe devolver de uma forma ou outra as atividades pra repensar o seu planejamento. Com certeza!</b></p>
<p>- O que você faz para que este aluno consiga acompanhar a turma e fazer o que você propõe?</p>	<p>- <i>Tem que sempre estar do lado! <b>Para auxiliar? Para auxiliar.</b> Claro ela tem o lado, às vezes, um lado que os outros não têm. O que ela gosta muito é de ir lá na frente, ela não tem vergonha de nada. <b>E ela gosta de participar?</b> Adora participar, participa em tudo. Se é pra ler e contar um livro ou uma história, ela conta, ela conta pela gravura, mas ela sabe lê um pouco, ela lê um pouco. Mas tem algumas dificuldades!</i></p>	<p>-<i>Precisa de incentivo, bastante! Precisa e assim ó, ela é bem dependente... tu tem que tá ali do lado. Tu sabe que eu trabalho bastante o visual com ela assim ó... e jogos assim, com imagens sabe e ela assim até de identificar imagens, ela tem imagens simples assim do cotidiano dela, que ela não identifica... <b>Ela tem dificuldades?</b> Dificuldades de identificar, até animais assim que fazem parte da vida dela sabe. <b>Ela mora no interior?</b> Mora no interior e que ela não conhece, não sabe assim dizer, identificar pelo nome no caso. Mas assim ó, é bem... bem... bem preocupante, sabe. <b>Então sem essa mediação, sem esse trabalho mais direto da senhora com ela, ela</b></i></p>	<p>Pergunta respondida na questão anterior, então não foi realizada novamente.</p>

		<p><i>não faz? Não. Sem eu... eu instigar ela, ela não consegue. É tem que tá mediando, sempre, sempre. Assim ó, acompanhando ela, do lado. Por isso, que eu acho meio complicado, né pra mim... porque eu tenho que tá ali do lado, pra... pra... pra que surta efeito assim, que... que... apareça algum trabalho né, eu tenho que tá junto com ela ajudando, auxiliando, mediando, senão ela não faz, ela não consegue fazer nem pintar. Tem dias que nem pintar ela não pinta se eu não estiver do lado dela, mostrando sabe. As cores assim, ela não identifica todas as cores também... É bem, bem de pré-escola, bem inicio assim de pré-escola.</i></p>	
<p>Você me falou sobre o comportamento desta criança, você leva em conta estes aspectos para pensar sua aula?</p>	<p><i>- Sim... Os cálculos, por exemplo, ou outros mais num nível mais avançado e ela um pouquinho mais, o que ela consegue fazer.</i></p>	<p><i>- Com certeza, né! Não adianta eu querer dar uma coisa assim ó, além do... do... da capacidade dela né. <b>Do que ela consegue fazer? Isso! Eu já tentei, já tentei...mas não deu certo assim sabe, tem que ser ao nível... bem assim, bem simples, de acordo com a capacidade, com o ritmo dela, pra que ela consiga fazer. E ela não percebe assim que as atividades são diferentes ou ela não tem essa percepção? Ela não tem essa percepção. Não, não tem essa percepção. Daria pra dizer que ela é imatura? Sim, bem imatura!</b></i></p>	<p>Pergunta respondida na questão anterior, então não foi realizada novamente.</p>
<p>-Você adequa suas atividades para ele? Como?</p>	<p><i>-Sim! Claro! <b>O que a senhora adequa? Eu uso... Mais nos jogos... Tem da tabuada, tem de adição, das 4 operações... E qual que ela mais gosta?</b></i></p>	<p><i>-Isso! Mas olha, eu procuro fazer com que os outros ajudem ela, sabe. Trabalho com monitoria, os coleguinhas ajudando. Mas mesmo assim é difícil também, tem</i></p>	<p><i>-Eu adequo no sentido de assim, quando eu vou... porque assim ele não escreve, ele não produz, ele só reproduz. Então, essa de... eu entendo, eu tive aluno no ano passado, outra</i></p>

	<p><i>Ela gosta de tudo que tu colocar pra ela, ela gosta.</i></p>	<p><i>coisas assim que ela não aceita também, sabe. Não aceita ajuda dos outros? É, jogos, quebra-cabeça assim, tem jogos que ela, ela rasga também sabe... É dai, os outros se queixam, ah professora a A. rasgou! Ah professora a A. fez isso..., os outros falam. É bem complicado sabe. E assim ó, de fazer aquela, interação dela com os outros, é.</i></p>	<p><i>aluna que eu precisava adequar, por exemplo, aquele conteúdo, ao nível dela. Com o M. isso não acontece, porque ele só reproduz, por exemplo uma frase no quadro, eu coloco em letra bastão, se eu for passar um texto, digamos, o máximo que ele vai conseguir é uma frase, conseguir copiar aquele exercício... Ele não cria então? Não, não, não, não!</i></p>
<p>- Quais recursos você mais gosta de utilizar em aula para que incentive esta criança nas atividades?</p>	<p><i>- Ah... Ela adora tudo. Mas quadro então é... coisa que ela adora!</i></p>	<p><i>-Com ela? É, com ela! Mas jogos né, jogos... ela tem dificuldade. Mas assim esses jogos mais assim ó, de encaixe, que nem tu falaste né, de encaixe, de montar, de ... de... de associar figuras iguais, cores né, conforme as cores, conforme a forma, a textura. Isso, essas coisas mais assim... De sentidos... E ela gosta? Gosta, gosta! E no quadro, por exemplo, ela não gosta muito de ir? Só risca! Nem as letras? Não! Aham, nada!</i></p>	<p><i>- O que eu uso no caso, são as leituras, livros, ahhh, a informática! Ele gosta? Gosta! E quando nós vamos pesquisar, porque sempre eu passo o conteúdo e nós fizemos pesquisa, eu uso a pesquisa, a internet como um recurso pra eles conseguirem, pra fazer um fechamento. Ai assim ó na área de, por exemplo, de português, de, desculpa, da história, geografia e ciências. Então, ah tava acontecendo lá, por exemplo, no ano passado até tinha a queima da reserva do Taím, o incêndio e tal... Partimos dai pra localização, onde ficava, onde não ficava o que é reserva o que não é, quais são as existentes no Rio Grande do Sul... A partir de notícias diárias, assim recentes? É, sempre bem do dia a dia assim, e as atividades afro né, que eles se envolvem... Que eles acompanham em casa e dai traz pra sala de aula? É, sempre procuro complementar... O que eu sempre pedia para o M. complementar, era por exemplo assim, ahm... tá ele tava vendo a letra né, ai eu pedia ahm,, uma gravura pra ele trazer de casa, ou um rótulo de um produto, nós estávamos montando o alfabeto de rótulos sabe... Esse portfólio é desse ano</i></p>

		<p><i>ou do ano passado? Desse ano! Até ficou umas atividades aqui que eu deixei pra profe dar continuidade mas ela não trabalhou... ela trabalhou... inclusive, aqui ó! O alfabeto de rótulos. <b>Ele trazia de casa e completava?</b> Ele trazia as gravuras, trazia os rótulos de casa ... <b>E é uma forma de fazer também com que em casa ele se envolvesse nas atividades da escola, né?</b> É, aham, até me chamou muita atenção assim que eu pedi um dia, pra ele trazer um rótulo que, por exemplo, começasse com A. Ai ele achou uma gelatina aquela Apti eu acho que é, a marca. E ele não trouxe o rótulo inteiro, a caixinha, ele trouxe só a palavra, sabe. Ai eu pedi pra ele de novo, ai ele disse assim: mas não tem mais da mesma. Eu disse: mas não precisa ser a mesma, que outra coisa começa com A, que nós temos em casa né? Ai ele tinha, era tudo muito pequenininho sabe ele tinha uma dificuldade de ampliar. Os rótulos também, tudo que ele trazia era pequenininho ai eu conseguia... digo vamos cortar inteiro, vamos colar aqui... Dai ele: mas e precisa? Ela pedia! <b>Era organizado, minucioso, detalhista?</b> É! Pequenininho... Quando nós trabalhamos o avião, eu fiz ele fazer um avião de papel, ele fez o avião do papel, ele desenhou um avião, que nós contamos depois a história do avião, ele pintou a letra, sabe... <b>Aham, atividades relacionadas a letra que a senhora queria trabalhar?</b> É, isso! Ou quebra-cabeças... Quebra-cabeças ele fez, eu, eu... ele fez tranquilo... <b>E jogos a senhora utiliza bastante em sala de aula ou não?</b> Olha... ele gosta mas não muito! <b>O computador seria então a área de interesse</b></i></p>
--	--	---

			<i>dele? É, a área de interesse dele é o computador!</i>
- Em sua prática diária com estes alunos, você precisou fazer alguma mudança para que os mesmos fossem contemplados nas atividades? Em caso afirmativo, quais e por quê?	<i>-Não muito... é mais geral. Mas, olha... eu tô fazendo um trabalho diversificado pra ela.</i>	<i>- Nas atividades que eu faço com ela no caso? Isso! )O que a senhora pensa pra turma né, a senhora traz em um nível mais aquém pra ela. Então a senhora teve que mudar o seu planejamento pra contemplar ela? Mas olha alguma coisa sim, quando eu trabalho a temática né, alguma temática que eu consigo contemplar ela, no caso né... dai eu procuro adaptar também, mas são assim ó, rara vezes sabe. Porque assim ó, o nível de aprendizagem dela tá, tá bem abaixo, tá abaixo mesmo dai é difícil</i>	Pergunta respondida na questão anterior, então não foi realizada novamente.
Investigando as ações do professor frente a este sujeito: participação			
- Me fale sobre sua participação nas atividades. Porque você acha que é assim?	<i>- Mas olha, claro as vezes ela tem os dias dela, que ela fica assim, ai como é eu vou dizer... braba, fora do normal e tem dias que ela é totalmente diferente, chega alegre, chega faceira, chega... e tem aqueles dias que ela chega então assim, mais agitada, mais...eu não sei se vem de casa, ou... como é que eu vou dizer, o próprio... <b>Tem dias que ela chega diferente na escola?</b> Aham, é, mas a maioria das vezes ela tá...é o jeito dela...</i>	<i>- É, seria isso: ela não faz, eu tenho que estar junto com ela, senão... ela caminha ela gosta de caminhar na sala de aula, de pegar as coisas assim sabe... Ela é muito de mexer nas coisas! Então, eu tenho que tá sempre com ela pra ela fazer alguma coisa.. <b>E porque a senhora acha que é assim, é em função do diagnóstico ou da falta de um incentivo maior da família, de uma presença mais... ahm maior, de cobrar as atividades?</b> Eu acho que é as duas coisas né! Uma está associada a outra né. <b>E a família é participativa na escola ou não?</b> Mas olha, não tanto sabe...</i>	<i>- A gente precisa estimular ficar instigando, se não ele se reserva. <b>Por conta própria não, não tem iniciativa?</b> Não! <b>Porque você acha que é assim?</b> Eu acho que isso é assim, por causa de um conjunto, acredito que seja um conjunto! Pelo fato dele se dar conta já, que ele é grande, que ele está grande, <b>Ele é maior de tamanho que os outros?</b> É! <b>Que ele é maior que os outros e... e pela idade também já... que já é natural do adolescente, né?</b> Já tá na adolescência assim, ahm... certas... porque não é de um tudo né, ahm, assim... questões assim que ele é normal, o físico dele está se desenvolvendo normal... o físico né, normal! Então eu acredito que tenha assim, aquele conflito, também conflito interno né! Bah eu to crescendo, que que se passa comigo... o que</i>

			<p><i>eu não... De repente ele não se expõe pra os outros! E daí ele tem vergonha. Ele tem vergonha de se expor! Atividades por exemplo assim ó, de ir passear... Semana passada nós tínhamos um passeio na outra escola, visitar a feira do livro... ele não foi! Ele não quis ir. Não! Eu disse: mas M. é interessante ver, conhecer outra escola, além de conhecer outra escola nós, a gente vai assistir apresentações, vamos ver outras crianças, o lanche vai ser diferente, vai ser algo diferente! Mas ele não tem incentivo da família. Desde... <b>E essa mudança de rotina, de sair da escola, ir pra outro lugar, de repente também fez com que ele ficasse inseguro. É, mas tu vai com a profe, tu fica comigo, o tempo todo comigo... E ele mesmo assim não quis ir? Não, mas a mãe era... questão assim, a mãe não liberava. É aquela questão da proteção, acredito né... É porque geralmente são dois extremos ou não cuida muito, ou superprotege demais... É!</b></i></p>
<p>-Você incentiva que ele participe?</p>	<p><b>-E como que a senhora media esse processo de interação, de fazer com que os coleguinhas participem e ajudem ela, em jogos ou nas próprias atividades, a senhora auxilia isso?</b>  <i>-Sim! Claro, todos... e tem uns que adoram ajudar... adoram ajudar. Mas não são todos assim, a maioria? É tem uns sempre que tão meio...não querem né, mas a maioria adoram, Ajudam daí? Aham...</i></p>	<p>- Com certeza, né! Com certeza!</p>	<p>- Com certeza! Sim! Inclusive nos passeios o que é extra, por causa que é diferente pra ele. Ele participa do, do... do judô, no Mais Educação e ele participa da oficina de judô! Então assim, eu sempre incentivei, no início ele não queria e agora ele tá gostando e é bom, né... <b>É bom, porque daí ele desenvolve outras coisas também né?</b> É, claro, com certeza!</p>
<p>Descreva a interação deste aluno com você. Você a considera</p>	<p><i>Ai eu... sei lá, eu adoro ela, do jeito que ela é.. <b>Eu fui apresentada pra</b></i></p>	<p>- A relação de nós duas? Boa! Não, ela é muito querida assim, ela é um</p>	<p>- Eu acredito que até eu já falei... (risos). No ano passado eu... foi muito</p>

<p>satisfatória? Por quê?</p>	<p><i>ela, o moço da secretaria me chamou uma carinha linda né? Sim!</i></p>	<p><i>amor de menina sabe... Só que ela tem né... ela tem... ahm aquela dificuldade, tu tem que tá com ela, tu tem que tá... tu tem que tá sempre junto com ela. Ela não consegue fazer nada se tu não tá junto. Então a gente tem essa proximidade maior né... <b>A senhora considera satisfatória então?</b> Com certeza! Satisfatória! Ela é bem carinhosa, assim ó, no...no... na hora do recreio, por exemplo, ela quer ficar junto comigo assim. Ela não interage muito com os outros, sabe. Até na hora do recreio. Onde eu vou ela vai junto, dai eu digo ó A. brinca com as colegas. As vezes eu venho aqui buscar alguma coisa, ela vem de atrás... <b>É uma segurança que ela vê na senhora?</b> Isso, isso... é! Ela tem uma certa dificuldade, sabe....</i></p>	<p><i>frustrante porque a gente se sentia inútil perante aquela situação, sabe... <b>De não conseguir se aproximar?</b> Dessa aproximação! Ai o que aprendi, o que eu aprendi com o aluno, porque eu fui convidada pra, pra fazer um relato no, no... no congresso né. E eu só não pude, por motivo de saúde. Mas eu teria uma frase assim... pra dizer. Chave pra dizer... è que eu não sei se ele que aprendeu comigo ou se fui eu com ele sabe... <b>Nesse processo?</b> É, nesse processo, porque ai a gente, eu entendi da seguinte maneira assim ó, que nem todos tem o mesmo tempo, e aprendem naquele tempo. Seja em qual for a, a... pra vida da gente, não é só, até só na aprendizagem... nós temos nossas limitações e cada um tem o seu tempo. E o importante assim ó, é conseguir respeitar esse tempo de cada um e fazer com que os outros também respeitem esse tempo. <b>Porque a escola é um lugar de diversidade né?</b> Com certeza! <b>E hoje a senhora considera satisfatória sua interação com ele?</b> Com certeza! É... é como eu disse pra o A., por isso que eu fui convidada a... pra mim, além de enriquecedora, satisfatória, gratificante. Até pelo fato assim ó alguma coisa eu consegui, eu colaborei de alguma maneira em relação, por exemplo, ao ano passado que foi muito triste, eu ficava muito deprimida. Até no final do ano, poxa eu não colaborei, passou, foi uma coisa que passou... e... ficou, ficou faltando, sabe. E quase até, que nós não íamos, quase que ele foi promovido. Ai disse, quem sabe a gente precisa... e ai assim, foram tentativas, tentativas de que... culminaram neste ano. E ai que eu entendi assim...</i></p>
-------------------------------	--	--	---

			<i>poxa ele precisa de um tempo maior.</i>
- Esta criança entende o que você propõe em aula?	- <i>Sim! Eu acho que consigo...</i>	<i><b>E ela consegue entender o que a senhora propõe em sala de aula? Por exemplo... por exemplo este trabalhinho aqui né... pintar e ligar as partes do corpo, só explicando oralmente ela consegue? Não, tem que mostrar! Tem que ir induzindo ela senão ela não consegue fazer. Se tu... se eu chegar assim e dar essa atividade, explicar pra ela fazer... ela não consegue. Eu tenho que tá mostrando, sabe. Muito difícil ela conseguir fazer... Que nem aqui no caso ó, essa atividade aqui: você é menino ou menina, observe o desenho abaixo e pinte aquele que representa você. Menino ou menina? Dai eu questioneei ela e ela disse menina né! Ela sabe que ela é uma menina. Então eu disse onde que está a menina aqui? Dai ela disse menino e menina. Então tu pinta a menina né, que está representando você. Ela pintou o menino. Até a compreensão é prejudicada? Até a compreensão! Dai eu expliquei e deixei pra ver se ela ia fazer, porque ela identificou né? Dai eu fui atender os outros e quando voltei ela tinha pintado o menino. Ai eu disse A., é o menino que está representado você? E ela disse não é aqui ó, a menina! E até pra falar assim, ela tem uma certa dificuldade! A linguagem como que é? É comprometida! Não tanto, mas tem um certo comprometimento.</b></i>	- <i>Sim, sim, uso de uma linguagem clara!</i>

<p>-E você, consegue compreender o que ela quer?</p>	<p>- <i>Sim, ela se expressa bem!</i></p>	<p>- <i>Sim, consigo! Porque a gente assim no dia a dia.. ela fala assim ó, a fala dela, a linguagem dela é...é... bem fluente sabe, se eu vou te falar assim. Só que assim ó, tem coisas que ela... parece que ela se contradiz sabe...assim ó, no sentido de dizer uma coisa e fazer outra tu me entende?</i></p>	<p>- <b><i>E em relação a linguagem ele se expressa bem, a senhora consegue compreender o que ele quer?</i></b> Não se expressa, às vezes, eu preciso pedir pra ele repetir. <b><i>É, tenho que pedir pra ele repetir.</i></b></p>
<p>- Como acontece a interação deste aluno com seus colegas e outros professores da escola? Como você media este processo?</p>	<p>- <i>Ela tem principalmente um, dentro da sala de aula, que ela tá de atrito todo dia, mas quase todo dia. Mas é como é que vou te explicar... ela diz que ela ama ele, já neste tamanho, né? E aí eles tão em atrito os dois e ele disse que tem nojo. Esses dias eu até tava brincando com ela, eu disse quem sabe hoje vocês tão de briga e amanhã ou depois vocês tão casando, não. Daí ela ficou. “Deus o livre”, ela disse, ficou braba comigo depois, mas depois era brincadeira, mas outro dia ela veio me abraçar, disse: “Ô profe fiquei braba contigo mas era brincadeira, só”. <b>Os coleguinhos auxiliam ela também nas atividades?</b> Sim! O que ela não se dá muito é com a irmãzinha dela também, às vezes, porque a irmãzinha dela... <b>Mas é da mesma sala?</b> Sim, do mesmo período, e ela é mais... né... inteligente, mais adiantada que ela então, ela sempre diz: ‘minha irmã que se achar, minha irmã quer se achar’. Ela fala quase todo dia isso, mas, às vezes, ela não consegue acompanhar ou copiar e</i></p>	<p>- <i>Olha ela não é muito de brincar com os outros, sabe... <b>E eles com ela? Eles gostam de ajudar ou não?</b> Olha... eu percebo porque eu tenho a rede estadual também e eu acho que na rede estadual isso flui bem mais sabe, dos alunos com o incluído sabe. E eu não vejo muito isso aqui sabe, deles interagir. Eu procuro em sala de aula, fazer com que eles ajudem né, interajam com ela. <b>A senhora media?</b> Isso, mas eu percebo assim que no... nas atividades livres assim, recreio, antes da aula, não é tanto sabe... a interação deles não flui muito. <b>E na... na hora de fazer uma atividade, de um joguinho, a senhora solicita que algum dos coleguinhos ajude?</b> Geralmente solicito! <b>E eles tem uma certa resistência ou não?</b> Mas olha, alguns tem! Sabe, não tanto, mas tem... de certa forma tem. Aí eu acho que pelo fato de que até muitas vezes ela não aceitar sabe, ela não aceitar...ou tu colocou uma imagem ali, tu virou as costas ela tirou dali sabe... Assim ó, daí às vezes eles não, de certa forma parece que eles não tem paciência, né se</i></p>	<p>- <i>De auxiliar? Sim, sim! Porém, muitas vezes ele não aceita o auxílio, a interferência dos outros. Ele faz do jeito dele e deu. Por isso, que eu te digo assim... <b>Ele não permite a proximidade dos outros?</b> É! Ele não é... tecnicamente, ele é... ele tá como tu diz, ele tá... não é diagnosticado, mas ele apresenta certas características. <b>E fora da sala, por exemplo no horário do recreio, ou numa atividade extra, diferente que a escola faça, ele consegue interagir com os outros, a senhora observa ele conversando, jogando, por exemplo, na educação física...</b> Conversa! Semana passada teve gincana do dia da criança, ele participou, era o que mais corria. Ele achou várias tarefas que tinha, que era procurar ali e ele encontrou porque... ah, então ele se esforçou e ficou muito feliz, porque percebeu-se assim, que o que ele podia colaborar, da forma como ele podia, ele participou. <b>Do jeito dele, já que já é um grande avanço, porque a escola não se restringe somente a aprendizagem formal...</b> Essa questão papel... alfabetização, aprendizagem, acredito, também que fica muito maçante pra ele! <b>E ainda mais na idade dele, que já</b></i></p>

	<i>coisa fazer, então ela faz em casa com a irmão dela.' A irmã ajuda também? Ajuda...</i>	<i>irritam, cansa... E a interação dela com os outros professores e funcionários da escola, é tranquila? É, é tranquila sim, é tranquila.</i>	<i>esta repetindo há bastante tempo...</i>
--	--	---	--