

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOTURNO

Tassiane da Costa Ferrari

**NARRATIVAS INFANTIS & INCLUSÃO ESCOLAR:
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM O OUTRO**

SANTA MARIA, RS
2023

Tassiane da Costa Ferrari

**NARRATIVAS INFANTIS & INCLUSÃO ESCOLAR:
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM O OUTRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Especial - Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Especial

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisane Maria Rampelotto

Santa Maria, RS
2023

Tassiane da Costa Ferrari

**NARRATIVAS INFANTIS & INCLUSÃO ESCOLAR:
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM O OUTRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Especial

Aprovado em 20 de dezembro de 2023:

Prof^a. Elisane Maria Rampelotto, Dr^a. (UFSM)
(Presidente / Orientadora)

Profa. Glaucimara Pires Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Prof^a. Daniele F. C. Denardin de Bittencourt, M.s (EMEF Santa Helena)

Santa Maria, RS

2023

RESUMO

NARRATIVAS INFANTIS & INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM O OUTRO

AUTORA: Tassiane da Costa Ferrari
ORIENTADORA: Elisane Maria Rampelotto

Este estudo inspirou-se na experiência vivenciada, pela autora dessa pesquisa, como bolsista na prática interativa entre crianças dos anos iniciais e o público da educação especial. Neste contexto, o estudo tem como objetivo central: investigar as narrativas de colegas, de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, na interação com o outro em uma escola municipal de Santa Maria - RS. Para embasar o estudo na Revisão da Literatura fez-se referência sobre: Infância, Educação e Inclusão Escolar; Abordagem sociointeracionista de Vygotsky e a definição e classificação do Transtorno Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI). A metodologia utilizada segue a abordagem qualitativa de caráter descritivo, sendo classificada com base nos procedimentos técnicos, de um Estudo de Campo. Para realizar os registros que constituíram os dados para a investigação deste Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o instrumento de pesquisa utilizado foi o da Observação Direta, com o uso do Diário de Campo e da Entrevista Semiestruturada. Fizeram parte, como sujeitos do estudo, três colegas (denominados de S1, S2 e S3), das crianças incluídas, sendo duas delas (A1 e A2), com Transtorno Espectro Autista -TEA, e uma (A3), com Deficiência Intelectual-DI. Os dados revelam que é preciso explicar que algumas crianças, como A1, A2 e A3 - que fizeram parte como objeto de estudo nesta investigação e S1, S2 e S3 que fizeram parte como sujeitos - podem ter dificuldades para interagir com as outras, mas isso não significa que elas não tenham vontade ou que não tenham capacidade, pelo contrário, precisamos estimular que essas ações aconteçam.

Palavras-chave: Educação Especial. Narrativas Infantis. Inclusão Escolar. Interação.

ABSTRACT

CHILDREN'S NARRATIVES and SCHOOL INCLUSION: WHAT CHILDREN SAY IN INTERACTION WITH OTHERS

AUTHOR: Tassiane da Costa Ferrari

ADVISOR: Dra. Elisane Maria Rampelotto

This study was inspired by the experience lived by the author of this research, as a scholarship holder in interactive practice between children in the early years and the special education public. In this context, the study's central objective is to investigate the narratives of colleagues, from a 3rd year elementary school class, in interaction with others in a municipal school in Santa Maria - RS. To support the study in the Literature Review, references were made to: Childhood, Education and School Inclusion; Vygotsky's sociointeractionist approach and the definition and classification of Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Disability (ID). The methodology used follows the qualitative approach of a descriptive nature, being classified based on the technical procedures of a Field Study. To carry out the records that constituted the data for the investigation of this Course Completion Work – TCC, the research instrument used was Direct Observation, using the Field Diary and the Semi-structured Interview. As subjects of the study, three colleagues (called S1, S2 and S3) of the included children took part, two of them (A1 and A2) with Autism Spectrum Disorder - ASD, and one (A3), with Intellectual Disability - DI. The data reveal that it is necessary to explain that some children, such as A1, A2 and A3 - who were part of the study object in this investigation and S1, S2 and S3 who were part of it as subjects - may have difficulties interacting with others, but this It doesn't mean that they don't have the will or that they don't have the capacity, on the contrary, we need to encourage these actions to happen.

Key words: Special education. Children's Narratives School inclusion. Interaction.

SUMÁRIO

PARA COMEÇAR O ESTUDO	7
1. CAMINHOS INVESTIGATIVOS	11
1.1 Opção Metodológica.....	11
1.1.1 Abordagem Qualitativa.....	11
1.1.2 Pesquisa de caráter Descritivo.....	12
1.1.3 Estudo de Campo.....	12
1.2 Lócus da Pesquisa.....	13
1.3 Instrumento de Pesquisa.....	14
1.3.1 Observação Direta.....	14
1.3.2 Diário de Campo.....	15
1.3.2 Entrevista Semiestruturada.....	16
1.4 Objeto do Estudo e Sujeitos da Pesquisa.....	17
1.5 Critérios de Inclusão e Exclusão.....	18
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	20
2.1 Infância, Educação e Inclusão Escolar.....	20
2.2 A abordagem sociointeracionista de Vygotsky.....	23
2.3 Transtorno Espectro Autista (TEA): Definição e Terminologia.....	25
2.4 Deficiência Intelectual (DI): Definição e Terminologia.....	27
3. DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS.....	31
4. PARA FINALIZAR O ESTUDO.....	40
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES.....	46
APÊNDICE 1.....	46
APÊNDICE 2.....	47
APÊNDICE 3.....	48
APÊNDICE 4.....	49

PARA COMEÇAR O ESTUDO

Início este Trabalho Final de Conclusão de Curso - TCC, falando das minhas escolhas e vivências até chegar aqui. Sempre sonhei em fazer faculdade, meus pais também sempre incentivaram os estudos.

Terminei o Ensino Médio em 2012 na cidade de Restinga Seca onde sou natural, logo comecei a fazer cursinho. Na época frequentei o 'Alternativa' que era um projeto gratuito da UFSM, destinado para quem não tinha condições de pagar por um cursinho particular. Fiz o cursinho durante 7 meses e tentei alguns vestibulares, entre eles: Fisioterapia e Terapia Ocupacional, ficando na lista de espera de Terapia Ocupacional, mas acabei não indo na chamada oral na época.

Em 2015 fui morar em Faxinal do Soturno, para trabalhar no hospital da cidade, deixando assim de fazer vestibular no ensino público e gratuito. Mas, entrei numa faculdade particular onde acabei desistindo por não ter condições de pagar as mensalidades.

Em 2019, fiz o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), e fui chamada para uma das opções que havia escolhido – o Curso de Educação Especial.

Assim que entrei no Curso de Educação Especial Noturno, na Universidade Federal de Santa Maria, tive dúvidas se havia feito a escolha certa pois a primeira opção foi para o Curso de Terapia Ocupacional. Mas, mesmo sendo chamada em segunda opção, ingresso no Curso de Educação Especial, no segundo semestre, em 2019.

Com grandes expectativas, como acadêmica de uma universidade pública e gratuita, estava disposta e curiosa para saber o que vinha pela frente. De início, fui direto ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2009), para saber sobre a atuação, o perfil do egresso e áreas de atuação desse profissional.

Assim, recorrendo ao PPC do Curso de Educação Especial noturno, vigente na época, de imediato encontrei sobre a atuação desse profissional. A partir da atuação desse profissional procurei saber o perfil do egresso que deve

Valorizar a perceptiva da educação inclusiva, rompendo com paradigmas absolutistas tendo assim condições de flexibilizar a ação pedagógica especializada nas áreas da Deficiência mental, deficiência visual, deficiência surdo/cego [surdo-cegueira], transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e deficiência múltipla, adequando diferentes formas de aprendizagem, avaliando continuamente o processo educativo às diferenças de desenvolvimento e aprendizagem observadas nos alunos. Para tanto esse profissional deverá: implementar estratégias de flexibilização, adaptação

curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas (PPC/UFSM, 2009, p. 4).

Percebe-se então, que as áreas de atuação do educador especial, que constam na citação acima são: “a Deficiência mental, deficiência visual, surdo - cegueira, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e deficiência Múltipla” (PPC/UFSM,2009, p.4).

Enfim, acabei entrando no curso, mas ainda me questionando se seria realmente o que eu gostaria de fazer. Entrei no segundo semestre, em 2019, fiz as disciplinas estabelecidas pela ementa do curso de forma presencial. Estava recém iniciando o processo de formação quando nos deparamos, no semestre seguinte, com a pandemia da covid 19¹ e isolamento social. Na sequência do curso, o segundo semestre, inicia de forma remota e era preciso o isolamento e distanciamento social. Se passaram dois anos de pandemia e, portanto, foram quatro semestres de estudos on-line, no formato remoto. A UFSM retornou às atividades presenciais quando eu estava entrando para o sexto semestre. Um período em que já estávamos nos encaminhando para o final do curso e começando a pensar nas áreas que poderíamos optar para escolha do Trabalho de Conclusão do Curso - TCC e estágios.

No retorno presencial, após a pandemia, me inscrevi para concorrer a uma bolsa de graduação na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM, e sendo aprovada, comecei a atuar em maio de 2022, permanecendo até hoje como bolsista. Uma experiência, em que adquiri e continuo adquirindo, a prática interativa entre as crianças e o público da educação especial. Isso me levou a estar mais preparada para chegar ao final do curso e, também, a gostar da tarefa da docência. Uma profissão que exige muito preparo e dedicação, sendo preciso adquirir conhecimentos sólidos, através de estudos, pesquisas e mediante permanente atualização.

As vivências como bolsista na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e a prática direta com crianças incluídas, me impulsionaram na escolha da temática para a pesquisa deste TCC.

Inicialmente a pesquisa era para ser realizada na mesma unidade de educação infantil em que sou bolsista. Pela morosidade dos trâmites burocráticos para assinatura dos documentos para realizar a pesquisa, optamos em trocar de escola,

¹ Covid 19: “é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade”. Acesso em 10/9/2023. em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-eo-coronavirus>.

que imediatamente respondeu o aceite e interesse pela pesquisa. A escolha da escola se deve pela resposta imediata da gestão e pelo tempo que dispunha para elaborar o projeto para fins de qualificação no primeiro semestre letivo de 2023. Sendo assim, para realizar a pesquisa, selecionei uma escola em que tivesse alunos incluídos desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental. A turma escolhida foi a do 3º ano do Ensino Fundamental, com número maior de crianças incluídas, ou seja, três alunos.

Neste processo de investigação, o problema de pesquisa pretende saber: Quais as narrativas das crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, na interação com o outro, de uma escola pública de Santa Maria - RS? São questionamentos que, ao fim da pesquisa, pretendemos responder. E, como objetivo principal: - Investigar as narrativas dos colegas de crianças incluídas de uma turma do 3º ano, na interação com o outro em uma escola municipal de Santa Maria-RS.

Quanto aos Objetivos Específicos:

– Observar a convivência e interação dos colegas de crianças incluídas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental durante as brincadeiras e jogos na escola.

– Registrar num Diário de Campo, as falas dos colegas das crianças incluídas, durante a interação nos espaços escolares.

– Descrever o que dizem as crianças na interação com o outro numa turma de anos iniciais de uma escola pública de Santa Maria-RS.

São esses objetivos e questionamentos que pretendo responder no final desta pesquisa.

Ao iniciar o estudo procuro evidenciar e salientar a importância do tema escolhido para realizar o estudo, assim como apresento qual foi a motivação e razões para realizar a investigação. Também, importante salientar, que o estudo será conduzido a partir do problema de pesquisa e dos objetivos.

Na Parte I, em Caminhos Investigativos, discorro sobre o lócus, instrumento e sujeitos da pesquisa, assim como esclareço como foi realizada a coleta de dados para o estudo utilizando-se da Observação e da Entrevista para registro das falas dos colegas das crianças incluídas.

Na Parte II, na Revisão de Literatura, para embasar o estudo busco referenciar teoricamente a pesquisa a partir dos itens: 2.1 Infância, Educação e Inclusão Escolar; 2.2 A abordagem sociointeracionista de Vygotsky; 2.3 Transtorno Espectro Autista

(TEA): Definição e Classificação e 2.4 Deficiência Intelectual (DI): Definição e Classificação.

Na PARTE III: na Discussão dos Dados e Resultados, descrevo os resultados discutindo os dados coletados com a entrevista e durante as observações de crianças incluídas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Maria - RS.

1. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Para realizar um projeto de pesquisa é importante mapear um caminho a ser seguido durante a investigação, assim como anunciar o percurso do estudo a ser seguido comunicando a intenção de pesquisa.

1.1 Opção Metodológica

A escolha metodológica, adotada nesse estudo, segue a abordagem qualitativa e de caráter descritivo, sendo classificada com base nos procedimentos técnicos, como um Estudo de Campo.

1.1.1 Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa é frequentemente utilizada em ciências sociais, psicologia, antropologia, educação e áreas afins, sendo especialmente útil quando se deseja explorar a subjetividade, as percepções individuais e as interações sociais. De acordo com Richardson (1999), a abordagem qualitativa pode

descrever a complexidade de determinado problema, analisar a intervenção de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

Para o mesmo autor, citado acima, “as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observações e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema” (RICHARDSON, 1999, p.82).

É um tipo de pesquisa que busca compreender e interpretar o significado e a complexidade dos fenômenos sociais e humanos. Ela se concentra na compreensão dos contextos, das experiências, das perspectivas e das interações dos participantes envolvidos no estudo.

Diferente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticas, a pesquisa qualitativa utiliza métodos de coleta de dados mais flexíveis e abertos, como entrevistas em profundidade, observação participante, análise de documentos, análise de conteúdo e análise de discurso.

A pesquisa qualitativa busca explorar as nuances, os significados e as complexidades dos fenômenos estudados, em vez de simplesmente quantificá-los.

Ela permite a captura de perspectivas diversas e oferece uma compreensão rica e detalhada dos fenômenos sociais, culturais e psicológicos.

Ao descrever a pesquisa qualitativa, é importante destacar que os dados são coletados de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar padrões, temas, categorias e insights significativos. A análise dos dados qualitativos é um processo iterativo, envolvendo a imersão nos dados, a identificação de temas emergentes e a construção de uma narrativa coerente.

1.1.2 Pesquisa de caráter Descritivo

A pesquisa de caráter descritivo busca descrever características, comportamentos, atitudes ou fenômenos de uma determinada população ou contexto. Segundo Gil, esse tipo de pesquisa “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” e “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p.42). A pesquisa descritiva é fundamental para o entendimento inicial de um fenômeno, pois oferece uma visão detalhada e sistemática de suas características. Além disso, fornece informações que podem servir de base para estudos posteriores, como pesquisas exploratórias ou estudos causais.

No entanto, é importante notar que a pesquisa descritiva não busca explicar relações de causa e efeito ou fazer previsões, mas sim fornece uma descrição objetiva e precisa de um determinado fenômeno ou população.

1.1.3 Estudo de Campo

O estudo de campo teve origem como modelo de investigação na área da Antropologia. Mas, atualmente, é utilizado em vários outros campos, como por exemplo, no da Sociologia, da Educação, da Saúde Pública e da Administração. É uma abordagem de pesquisa que envolve a investigação direta e imersiva de um determinado ambiente, comunidade ou contexto específico. É um método que busca compreender os fenômenos em seu contexto natural, por meio da coleta de dados no local onde eles ocorrem (GIL, 2002).

Para Gil (2002), o estudo de campo

focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a

coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (Gil, 2002, p. 53).

O mesmo autor, citado acima, complementa dizendo que “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (Gil, 2002, p. 53)

No estudo de campo, o pesquisador sai do ambiente controlado do laboratório e se envolve ativamente com as pessoas, eventos e interações do contexto em estudo. Ele pode realizar observações diretas, entrevistas, análise de documentos, e outras técnicas de coleta de dados para obter informações detalhadas e contextualizadas. Gil (2008) coloca que “no estudo de campo, estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação” (Gil, 2008, p. 57).

Essa abordagem permite ao pesquisador obter uma compreensão abrangente e aprofundada dos fenômenos estudados, capturando as complexidades, as dinâmicas sociais e as influências ambientais. Além disso, o estudo de campo proporciona uma oportunidade de explorar contextos específicos e investigar questões complexas que não podem ser totalmente compreendidas em um ambiente de laboratório.

Para Minayo, a opção pelo estudo de campo

[...] pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada [...] acreditarmos que a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados. Assim, sublinhamos a ideia de que a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo (MINAYO, 2021, p.56)

No estudo de campo, o pesquisador deve estar preparado para lidar com desafios práticos, como a logística de acesso ao local de pesquisa, a construção de relações de confiança com os participantes e a adaptação a eventos imprevistos que podem surgir durante a coleta de dados.

1.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria-RS. A escola está localizada na área urbana da cidade e oferece uma vasta estrutura, indispensável para o bem-estar e melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam a escola.

A escola conta com mais de 300 alunos e 27 professores, com aulas que vão desde o Pré-A, chegando até o 9º Ano do Ensino Fundamental.

É uma escola de Ensino Fundamental de referência na região central assumindo e dedicando-se a causa da inclusão escolar e nas interações dos alunos públicos da educação especial.

Vale informar também, que a escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais- SRM, para o Atendimento Educacional Especializado -AEE. Tem, em seu quadro efetivo, uma educadora especial que atua com os alunos público da educação especial (<https://www.santamaria.rs.gov.br/smed>) (acesso em 02/6/23).

1.3 Instrumento de Pesquisa

Para esse estudo será utilizado como instrumento de pesquisa, a **Observação Direta**, fazendo uso do **Diário de Campo**, para realizar os registros que deverão constituir os dados para a investigação deste Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

1.3.1 Observação Direta

A observação como técnica de coleta de dados

constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente (GIL, 2008, p.100).

A observação direta é um método de coleta de dados em pesquisa no qual o pesquisador observa diretamente o fenômeno em estudo, registrando informações conforme elas ocorrem no momento da observação. Esse tipo de observação envolve a presença física do pesquisador no local onde os eventos estão acontecendo, permitindo uma observação em tempo real. Encontra-se no Apêndice 3, um roteiro das Observações realizadas com as crianças objeto do estudo e com os sujeitos da pesquisa.

Durante a observação direta, o pesquisador pode registrar uma variedade de informações, como comportamentos, interações sociais, expressões faciais, eventos, características físicas do ambiente e qualquer outro aspecto relevante para a pesquisa. Essas observações podem ser feitas por meio de anotações escritas, gravações de áudio ou vídeo, fotografias ou esboços.

A observação direta oferece várias vantagens na pesquisa, pois permite ao pesquisador capturar informações de primeira mão, sem depender de relatos ou

interpretações de terceiros. Nas colocações de Gil (2008), a observação “apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida (GIL, 2008, p.100).

Sendo assim, ela possibilita a obtenção de dados mais ricos e detalhados, contribuindo para uma compreensão mais precisa do fenômeno em estudo.

No entanto, é importante considerar que a observação direta pode apresentar desafios, como a interferência do pesquisador no ambiente observado, a subjetividade na interpretação dos eventos e a necessidade de equilibrar a presença do pesquisador com a naturalidade do contexto observado.

Segundo Gil (2008), o principal desafio da observação está em

que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de modo geral, ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade (GIL, 2008, p.101)

Portanto, é essencial que o pesquisador siga princípios éticos e metodológicos adequados ao conduzir a observação direta em uma pesquisa. Durante as observações com os alunos, também houve a interação da pesquisadora com os sujeitos para a coleta dos dados.

1.3.2 Diário de Campo

O diário de campo é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa, em especial na observação participante, para registrar as observações, reflexões e insights do pesquisador ao longo do processo de coleta de dados. É uma forma de documentar de maneira sistemática e detalhada as experiências vivenciadas durante a pesquisa de campo.

O diário de campo é uma ferramenta flexível e pode variar de acordo com as preferências e necessidades do pesquisador. Geralmente, envolve a escrita de notas descritivas, análises interpretativas, impressões pessoais e até mesmo esboços visuais. É “um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando [...]. Nele diariamente podemos colocar nossas impressões, angústias, questionamentos e informações” (NETO, 1994, p.63). Essas

anotações são feitas no momento em que as observações ocorrem ou logo após, para garantir a fidelidade das informações.

De acordo com Minayo (1993), no Diário de Campo

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1993, p.100).

Através do diário de campo, o pesquisador pode registrar os detalhes das interações, comportamentos, eventos e contextos observados. Também pode servir para acompanhar o desenvolvimento das questões de pesquisa, identificar padrões, gerar novas ideias e insights, e fornecer um registro reflexivo do processo de pesquisa.

O diário de campo é uma ferramenta valiosa, pois permite que o pesquisador registre as nuances e sutilezas que podem passar despercebidas em outros métodos de coleta de dados. Além disso, contribui para a transparência e validade do estudo, fornecendo um registro rico e detalhado das experiências do pesquisador durante a pesquisa de campo.

1.3.2 Entrevista Semiestruturada

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 195), a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

As autoras complementam dizendo que “é um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social” (p.195).

Conforme as colocações de Lakatos e Marconi (2003), a entrevista é um encontro profissional entre duas pessoas, no qual uma busca obter informações sobre um tema específico por meio de uma conversa. Essa abordagem é empregada na pesquisa social para coletar dados ou auxiliar no diagnóstico e tratamento de questões sociais.

Quanto a entrevista semiestruturada trata-se de um método de coleta de dados que combina elementos de entrevistas estruturadas e não estruturadas. É um tipo de entrevista, em que o entrevistador tem uma lista de tópicos ou questões predefinidas, mas tem a flexibilidade de explorar novos temas que possam surgir durante a

conversa. Em relação as vantagens da aplicabilidade da entrevista, tem-se a flexibilização da entrevista e a mediação do entrevistador junto ao entrevistado.

Segundo Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada

está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini,1990/1991, p.154).

Manzini destaca que a entrevista semiestruturada permite uma abordagem mais flexível, focalizando em um tema com um roteiro de perguntas principais, proporcionando respostas menos condicionadas a padrões predefinidos. Esse método facilita a emergência de informações de maneira mais livre, incorporando questões relacionadas às circunstâncias específicas da entrevista.

Encontra-se no Apêndice 4, o Roteiro da Entrevista. Vale mencionar que a questão de n. 1, serviu de guia para o questionamento das demais perguntas realizadas aos sujeitos da pesquisa.

O encontro entre as crianças deu-se a partir das interações realizadas durante as observações, permitindo assim adaptar de maneira livre as questões da entrevista.

1.4 Objeto do Estudo e Sujeitos da Pesquisa

Atualmente frequentam a turma do 3º ano 27 crianças, entre 8 e 9 anos de idade, sendo três crianças incluídas na sala de aula de uma turma de 3º ano. Duas das crianças possuem diagnóstico de TEA e uma delas Deficiência Intelectual. As crianças, objeto de estudo, serão identificadas pela letra 'A', de aluno, seguida dos números 1, 2 e 3. A1 e A2 possui Transtorno do Espectro Autista – TEA, e A3 possui Deficiência Intelectual.

Quadro 1: Objeto do Estudo

CRIANÇAS DO ESTUDO	IDADE/SEXO	PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
A1	8 anos/masculino	TEA
A2	9 anos/masculino	TEA
A3	9 anos/ masculino	DI

Fonte: Elaborado pela autora.

A1: sua avaliação foi baseada nos relatos familiares, e através das observações comportamentais, sendo diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A1 requer suporte substancial nas atividades diárias.

A2: tem diagnóstico clínico com Transtorno do Espectro Autista (TEA), depende do auxílio para a maioria das atividades da vida diária. A2 não tem noção do perigo e requer suporte substancial.

A3: tem diagnóstico com Deficiência Intelectual (DI), é hiperativo e tem déficit de atenção.

As falas das crianças foram sendo registradas de forma escrita pela pesquisadora na turma investigada. No Quadro a seguir, são identificados os sujeitos da pesquisa utilizando-se da inicial 'S' de Sujeito seguida pelos números 1, 2 e 3. Para o leitor melhor visualizar, a identificação dos sujeitos da pesquisa com as iniciais, idade e sexo de cada um deles. O quadro foi sendo complementado durante as observações com os três colegas, dos alunos incluídos, que se dispuseram a fazer parte da pesquisa.

Quadro 2: Sujeitos de Pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	IDADE	SEXO
S1	9 anos	Feminino
S2	8 anos	Feminino
S3	9 anos	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora.

S1: é colega das crianças incluídas na turma atual do 3º ano. Nas colocações, se refere ao colega A1 tendo noção da sua diferença.

S2: é colega das crianças incluídas na turma atual do 3º ano. Nas colocações, faz referência ao A2 (que é colega desde o 2º ano), percebendo a sua diferença.

S3: é colega das crianças incluídas na turma atual do 3º ano. Nas colocações, faz referência ao colega A3.

1.5 Critérios de Inclusão e Exclusão

Para realizar a pesquisa foram elencados alguns requisitos, sendo critério de inclusão para a investigação: ser uma escola pública com alunos incluídos nos anos iniciais; uma escola com SRM e com educador especial em seu quadro efetivo, ter o

aceite da instituição para realizar a pesquisa e, ainda, com logística de acesso do investigador ao local de pesquisa. A preferência pela escolha dos anos iniciais, do 3º ano do EF, deu-se, por ser uma turma com maior número de alunos incluídos.

Excluiu-se as turmas que tiveram menor número de alunos incluídos e, escolas que não responderam o documento de Autorização Institucional.

1.6 Aspectos Éticos

Logo após a qualificação do projeto de pesquisa, realizado no primeiro semestre do corrente ano e com as correções sugeridas pela banca examinadora, alguns documentos foram preenchidos e permanecerão guardados, durante cinco anos, na Sala 3244 A, do Prédio 16 do Centro de Educação da UFSM. Entre os documentos encontra-se:

1. **Termo de Confidencialidade:** assinado pelo pesquisador responsável. (Apêndice 1).

2. **Autorização Institucional:** assinada pelo gestor do espaço institucional onde foram coletados os dados para a pesquisa. (Apêndice 2).

3. **Roteiro das Observações** (Apêndice 3)

4. **Roteiro da Entrevista** (Apêndice 4)

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Infância, Educação e Inclusão Escolar

Antes de fazer referência à educação e inclusão escolar é importante mencionar o significado de Infância. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se como criança a pessoa com até doze anos incompletos, enquanto entre os doze e dezoito anos encontra-se a adolescência. Trata-se do período de crescimento que inicia no nascimento e vai até a puberdade, ou seja, do zero aos doze anos de idade.

Ao longo da história, para compreender a noção atribuída à infância, devemos pensar que as crianças são inseridas no interior de uma formação social determinada.

Conforme Kuhlmann e Fernandes dizem: “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”. (Kuhlmann Jr. e Fernandes, 2004, p.15).

Portanto, a concepção de infância é moldada por influências históricas e sociais, refletindo as visões e valores de cada época. Essa construção histórica contribui para compreendermos as percepções contemporâneas sobre a infância.

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, marcada por descobertas, aprendizados e formação de valores. No contexto educacional, a inclusão escolar emerge como um princípio fundamental, buscando garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características e necessidades.

Para Mantoan, “a escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas” (Mantoan, 2003, p. 01).

A autora ressalta que a escola desempenha um papel crucial na formação das crianças, e é essencial que seja um ambiente onde elas tenham oportunidades de serem autênticas. Isso significa que a diversidade e as diferenças entre os alunos não devem ser ocultadas, mas sim destacadas e celebradas.

Sendo assim, Mantoan salienta a importância da escola como um ambiente que promove a autenticidade e celebra a diversidade entre as crianças. Essa perspectiva ressalta a importância de criar um ambiente educacional que não apenas forneça

conhecimento acadêmico, mas também promova o crescimento emocional, social e cultural das crianças. Ao fazer isso, a escola se torna um espaço de aprendizado que prepara os alunos não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para uma participação significativa na sociedade, respeitando a diversidade e promovendo a aceitação mútua.

Para Gadotti(2007, p.11-12) a escola é

é um espaço de relações [...] Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais [...] A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política[...]A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela.

Essa citação destaca a escola como um espaço vital para além do simples estudo, enfatizando sua natureza como um local para interações sociais, troca de ideias e construção de relações. A ênfase na escola como um "modo de ser, de ver" destaca sua importância na formação não apenas acadêmica, mas também social e cultural.

Nesse contexto, para responder ao questionamento inicial da pesquisa, cabe abordar aqui a inclusão escolar para que, de posse dos dados coletados, seja realizada a análise sobre a inclusão e interação do outro no espaço escolar.

A inclusão escolar transcende a mera presença física na sala de aula; trata-se de criar ambientes educacionais que acolham a diversidade. Sendo assim, a inclusão acontece quando “se aprende com as diferenças, e não com as igualdades” (Freire, 1998.p.108). Desse modo, a inclusão se concretiza ao valorizar as diferenças individuais dos alunos, em vez de focar apenas no que é comum entre eles, refletindo assim, uma abordagem educacional inspirada no pensamento de Paulo Freire. Esse enfoque promove um ambiente educacional mais diversificado e adaptado às necessidades de todos. Portanto, a frase de Paulo Freire destaca a importância de aprender com as diferenças, sugerindo que o verdadeiro crescimento ocorre quando se reconhece a diversidade como uma fonte de conhecimento e enriquecimento mútuo. Essa abordagem é fundamental para a construção de sociedades mais justas e igualitárias e, isso envolve reconhecer e valorizar as diferenças individuais, sejam elas de natureza física, cognitiva, emocional ou social.

Documentadamente, evidencia-se a existência de políticas públicas e leis que orientam a inclusão de alunos na escola comum. Diversos países têm adotado legislações voltadas para a inclusão escolar, reconhecendo-a como um direito básico.

No Brasil, por exemplo, um documento que impulsionou a implementação de políticas e práticas inclusivas nas escolas brasileiras foi a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência (BRASIL, 1988).

Outro importante documento para mencionar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), conhecida como Lei 9.394/96. A LDB é a legislação brasileira que estabelece as normas e diretrizes para a educação no país. Um dos pontos chave da LDB, inclui a promoção da inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, garantindo sua participação e aprendizado. O artigo 59, da LDB estabelece diretrizes específicas para a inclusão de educandos com necessidades especiais no sistema educacional, garantindo a oferta de recursos e apoio necessários para atender às suas necessidades e promover a igualdade de oportunidades educacionais (BRASIL, 1996).

Diversos outros documentos nacionais e internacionais poderiam ser referenciados aqui, entre eles:

- A Declaração de Salamanca (1994), que enfatiza a importância da educação inclusiva, que significa a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e deficiências, no sistema educacional regular;
- A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDP), que entrou em vigor em 2008, com objetivo de promover e proteger os direitos humanos das pessoas com deficiência;
- As Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (2001), dispõe para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, no sistema educacional regular.
- A Lei nº 13.146/2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reforça a importância de promover a inclusão desde a educação infantil até o ensino superior.

A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada em 2015 e representa um marco importante na legislação brasileira. Ela tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratado internacional aprovado em 2006 e ratificado pelo Brasil em 2008 (BRASIL, 2015).

A LBI foi a primeira legislação nacional a incorporar a Convenção da ONU com status de emenda constitucional, conferindo-lhe uma posição de destaque no ordenamento jurídico do país.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência busca garantir a igualdade de oportunidades, a não discriminação e a participação plena na sociedade para as pessoas com deficiência. Ela reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais e destaca a importância de eliminar as barreiras que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade.

A LBI, representa um avanço significativo na proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, baseando-se nos princípios e diretrizes estabelecidas pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

2.2 A abordagem sociointeracionista de Vygotsky

A abordagem sociointeracionista do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) apresenta-se como uma das concepções teóricas mais debatidas e referenciadas no campo educacional contemporâneo.

A abordagem teórica da interação social vigotskiana é baseada nos escritos e estudos de Lev Vygotsky, um renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento. Suas ideias foram publicadas em diversas obras, entre elas as relacionadas à interação social vigotskiana que são: a) Vygotsky, L. S. (1996). A Formação Social da Mente e b) Vygotsky, L. S. (2001). A Construção do Pensamento e da Linguagem.

Essas obras são consideradas clássicos da teoria de Vygotsky e abordam de forma abrangente as ideias centrais da interação social vigotskiana, discutindo a importância do contexto social, da linguagem e da colaboração na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo.

Em relação a essa abordagem é fundamental trazer uma das referências mais conhecidas de Vygotsky sobre a interação social. Ele coloca que a interação social é a base fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Que, inicialmente a interação social ocorre entre duas pessoas como uma forma de compartilhamento de experiências. E, gradualmente, ela se internaliza e se transforma em processos mentais internos que guiam o pensamento e o comportamento (Vygotsky, 1991).

Essa referência destaca a importância da interação social como um meio essencial para o desenvolvimento cognitivo e como os processos mentais individuais são moldados e influenciados por meio das interações com outras pessoas.

Segundo Vygotsky, as interações sociais desempenham um papel fundamental na forma como as crianças adquirem novas habilidades, aprendem conceitos e internalizam informações culturais. Ele argumentou que o desenvolvimento cognitivo não ocorre apenas a partir de processos internos individuais, mas é fortemente influenciado pelo contexto social e cultural no qual a criança está imersa (Vygotsky, 1991).

Vygotsky complementa dizendo que

[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 77)

Na perspectiva vigotskiana, a interação social envolve a colaboração entre os participantes, por meio de diálogos, trocas de ideias e apoio mútuo. Essa interação estimula a criança a avançar além de seu nível atual de desenvolvimento, permitindo-lhe adquirir novas habilidades e conhecimentos. O adulto ou colega mais competente desempenha um papel de guia, fornecendo suporte, desafios adequados e fornecendo estratégias e recursos que auxiliam a criança a resolver problemas e alcançar objetivos.

A interação social vigotskiana enfatiza, assim, a importância das relações sociais e da linguagem na formação do pensamento e do desenvolvimento cognitivo. Ao interagir com outros indivíduos, a criança aprende a utilizar ferramentas culturais, como a linguagem, para a compreensão do mundo e para a solução de problemas (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky aquilo que parece individual na pessoa é, na verdade, resultado da construção da sua relação com o outro, um outro coletivo, veiculado pela cultura.

Na interação por meio da língua, da linguagem e dos símbolos escolhidos como metáforas é que se realiza a mediação do indivíduo com a cultura (VYGOTSKY, 1998).

Em resumo, a abordagem da interação social vigotskiana destaca que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem dentro de um contexto social, por meio de interações colaborativas e mediadas pela linguagem entre a criança e indivíduos mais experientes em seu ambiente.

2.3 Transtorno Espectro Autista (TEA): Definição e Terminologia

Antes de definir o TEA, é oportuno trazer o significado do termo 'autismo'. Segundo Oliveira (2009), "autos" quer dizer "próprio" e "ismo" manifesta um estado ou uma orientação, ou seja, uma pessoa fechada, presa em si mesma. Deste modo, "o autismo é compreendido como um estado ou uma condição, que parece estar recluso em si próprio" (OLIVEIRA, 2009, p.4).

Pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o termo "autismo" transitou por diversas mudanças no decorrer do tempo, e nos dias de hoje é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). (APA, 2014).

Para Czermainski et al, o autismo:

É um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (Wing, Gould e Gillberg (2011). Os primeiros relatos sistemáticos sobre o autismo remontam aos estudos de Kanner (1943) e Asperger (1944), os quais descreveram crianças com distúrbios do desenvolvimento e com características singulares de prejuízos, como profunda inabilidade no relacionamento interpessoal, atrasos na aquisição e distúrbios no desenvolvimento da fala, dificuldades motoras e comportamentos repetitivos e estereotipados (CZERMAINSKI et al, 2013, p. 519).

O Transtorno do espectro autista (TEA), é definido como uma síndrome comportamental, ou seja, é uma condição neurocomportamental que afeta a comunicação, interação social e padrões de comportamento e/ou interesses repetitivos ou restritos de uma pessoa (APA, 2014).

O DSM-5 substituiu as categorias anteriores de "Transtorno do Espectro Autista", "Síndrome de Asperger" e outros diagnósticos relacionados por uma única categoria chamada "Transtorno do Espectro Autista". Dentro do TEA, o DSM-5 não utiliza mais a terminologia "níveis". Em vez disso, utiliza uma abordagem dimensional, descrevendo os sintomas e características do transtorno ao longo de dois domínios

principais: déficits na comunicação social/recíproca e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

Os clínicos avaliam o grau de gravidade do TEA, usando especificadores, como "com suporte" (requer suporte substancial) ou "sem suporte" (requer pouco ou nenhum suporte), para indicar o nível de apoio necessário.

É importante lembrar que o DSM-5 é uma ferramenta utilizada por profissionais de saúde mental para auxiliar no diagnóstico, e o processo de diagnóstico para o TEA deve ser realizado por um profissional capacitado.

O processo educacional de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser personalizado e adaptado para atender às suas necessidades específicas.

Segundo Costa (2017), alguns princípios e estratégias que podem ser aplicados no ambiente educacional:

- **Individualização:** Reconhecer que cada criança com TEA é única e possui habilidades, interesses e desafios diferentes. Adaptar o currículo e as atividades para atender às necessidades individuais.
- **Comunicação:** Utilizar estratégias de comunicação eficazes, como o uso de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (AAC), linguagem visual, tecnologia assistiva e apoio na comunicação verbal, de acordo com as habilidades da criança.
- **Estrutura e rotina:** Fornece um ambiente estruturado e previsível, com uma rotina clara e consistente. Isso pode ajudar a reduzir a ansiedade e proporcionar segurança para a criança com TEA.
- **Apoio visual:** Utilizar apoios visuais, como imagens, diagramas, calendários visuais e cartões de apoio, para auxiliar na compreensão de instruções, sequências de atividades e transições.
- **Ensino multimodal:** Utilizar uma variedade de modalidades de ensino, como visual, auditivo e tátil, para facilitar a aprendizagem e a compreensão da criança.
- **Apoio social:** Promover interações sociais positivas e oportunidades de aprendizado social. Incentivar o desenvolvimento de habilidades sociais, como fazer amigos, compartilhar, cooperar e resolver conflitos.

- **Intervenção comportamental:** Utilizar estratégias baseadas em evidências, como o ABA (Análise do Comportamento Aplicada), para ajudar a criança a adquirir novas habilidades e reduzir comportamentos desafiadores.

É importante ressaltar que o apoio de profissionais especializados, como educadores especiais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, é fundamental para desenvolver um plano educacional individualizado e garantir que a criança receba o suporte adequado em seu ambiente educacional.

Quanto a legislação, é interessante mencionar que ela varia de país para país. Muitos países têm leis específicas para proteger os direitos das pessoas com TEA, garantindo acesso à educação, serviços de saúde, apoio terapêutico e inclusão social. Essas leis podem abordar questões como direitos educacionais, suporte à família, acesso a serviços de saúde mental, inclusão no mercado de trabalho e igualdade de oportunidades.

No Brasil, a legislação vigente referente ao TEA, é a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e estabelece diretrizes para o diagnóstico, tratamento, educação e inclusão social das pessoas com TEA.

2.4 Deficiência Intelectual (DI): Definição e Terminologia

O conceito de deficiência intelectual passou por uma evolução significativa ao longo dos anos, refletindo mudanças nas atitudes sociais e nas abordagens educacionais. Anteriormente, o termo utilizado comumente era “retardo mental”. No entanto, houve uma mudança para o termo “deficiência intelectual” para enfatizar a importância de focar nas capacidades e potenciais das pessoas, em vez de apenas nas suas limitações.

Muitos autores utilizam pessoa com deficiência intelectual, em lugar de deficiência mental para descrever o perfil do sujeito. Sasaki (2011), citado por Menezes (2017), após a aprovação da Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em Montreal/Canadá, no ano de 2004, indica

Que a preferência pelo uso de deficiência intelectual ocorre, num primeiro momento, em termos de amplitude conceitual, porque intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente, enquanto mental refere-se ao

funcionamento da mente como um todo; num segundo momento, em termos de distinção conceitual, na medida em que, há décadas, deficiência mental parece ser confundida com doença mental, principalmente, pela mídia (MENEZES, 2017, p.80).

Além dessa mudança terminológica, ocorreram avanços importantes na forma como a deficiência intelectual é compreendida e abordada. Antigamente, as pessoas com deficiência intelectual eram frequentemente segregadas da sociedade e não recebiam acesso adequado à educação, serviços de saúde e oportunidades de trabalho.

No entanto, nas últimas décadas, houve uma mudança em direção à inclusão e à valorização da diversidade. A ênfase tem sido colocada no fornecimento de suporte e adaptações necessárias para permitir que as pessoas com deficiência intelectual participem plenamente da sociedade. Esforços têm sido feitos para promover a educação inclusiva, a autonomia, a independência e a igualdade de oportunidades.

A evolução do conceito de deficiência intelectual reflete uma abordagem mais centrada na pessoa, que reconhece a importância de respeitar e valorizar a individualidade e as habilidades de cada pessoa, buscando promover seu bem-estar e sua participação ativa na sociedade.

A Deficiência Intelectual é uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Essas limitações podem afetar a capacidade de aprendizado, raciocínio, resolução de problemas e habilidades sociais (CARVALHO, E.N.S de; MACIEL, D.M.M. de. 2003).

Segundo Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD a Deficiência Intelectual (DI) é

um tipo de variação de deficiência e é definida como limitações no funcionamento intelectual, originada antes dos 22 anos de idade, que diz respeito à capacidade mental geral, como a aprendizagem, o raciocínio ou a resolução de problemas; e como limitações no comportamento adaptativo, que compreende habilidades conceituais, sociais e práticas, que são aquelas habilidades adaptativas presentes em atividades da vida diária estabelecidas pela sociedade que exigem o aprendizado para que cada um realize atividades com autonomia (AAIDD, 2021, p.1)

A AAID ressalta que outros fatores devem ser considerados na definição e avaliação da Deficiência Intelectual, como o ambiente e cultura onde o indivíduo está

inserido, a diversidade linguística e as diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam e se comportam.

A pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para realizar atividades comuns do dia a dia. As limitações podem estar associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- Comunicação;
- Cuidado Pessoal;
- Habilidades Sociais;
- Utilização dos recursos da comunidade;
- Saúde e segurança;
- Habilidades acadêmicas;
- Lazer e
- Trabalho.

A aprendizagem na deficiência intelectual pode ser um processo desafiador, mas é importante destacar que cada pessoa com essa condição possui habilidades e potenciais individuais. É fundamental oferecer um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada indivíduo.

Para Sestari (2022), algumas estratégias que podem ser úteis no processo de aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual incluem:

- **Adaptação do currículo:** Modificar o conteúdo e a forma como é apresentado, tornando-o mais acessível e adequado ao nível de compreensão do aluno.
- **Uso de apoios visuais:** Utilizar imagens, diagramas, gráficos e outros recursos visuais para auxiliar na compreensão e na organização das informações.
- **Ensino estruturado:** Dividir as tarefas em etapas menores, fornecendo instruções claras e repetindo-as, conforme necessário.
- **Reforço positivo:** Reconhecer e recompensar o esforço e o progresso do aluno, utilizando elogios, recompensas tangíveis ou outros métodos de incentivo.
- **Trabalho em equipe:** Envolver pais, professores, terapeutas e outros profissionais no planejamento e implementação de estratégias de ensino, visando a abordagem multidisciplinar.

Sendo assim, as estratégias de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades individuais, Plano Educacional Individualizado (PEI), respeitando seu ritmo e potencialidades de cada pessoa com deficiência intelectual. Destaca-se a importância de adaptar as estratégias de aprendizagem às necessidades individuais das pessoas com deficiência intelectual. O conceito de Plano Educacional Individualizado (PEI) ressalta a necessidade de personalização do ensino, levando em consideração o ritmo de aprendizagem e as potencialidades específicas de cada aluno.

A abordagem centrada no aluno é crucial para proporcionar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. Ao reconhecer as diferenças individuais, os educadores podem criar estratégias personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada estudante com deficiência intelectual. Isso implica não apenas em ajustes no conteúdo curricular, mas também em métodos de ensino, avaliação e suporte emocional.

O uso de um PEI destaca o compromisso em desenvolver um plano personalizado para maximizar o potencial de cada aluno, proporcionando uma educação que seja adaptada às suas habilidades, interesses e metas. A abordagem inclusiva não apenas promove o aprendizado, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde as pessoas com deficiência intelectual têm oportunidades iguais de desenvolvimento e participação.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Após realizado o estudo bibliográfico acerca daquilo que tinha me proposto e de conseguir ter uma por menor que seja visualização do que a inclusão escolar representa e de como ela legalmente foi instituída me sinto à vontade para conciliar ou talvez confrontar, com aquilo que efetivamente os colegas dos alunos incluídos tem a dizer sobre a interação com o outro na escola - lócus da pesquisa.

Para discutir os dados e apresentar os resultados este estudo levou em consideração as narrativas de três sujeitos que realizaram uma entrevista e foram observados em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, baseada nas interações entre os colegas e o outro incluído, numa escola municipal de Santa Maria-RS.

Para revelar o que os sujeitos narram sobre o outro incluído trago, para realizar a análise, as questões e as observações realizadas no ambiente da escola nos espaços: da Educação Física, Sala de Aula e no Refeitório.

Sendo assim, fui organizando as questões em Quadros (questão 1, questão 2, etc.) e, sucessivamente colocando os relatos de S1, S2 e S3 em cada questionamento realizado.

Para não identificar os alunos incluídos, quando os sujeitos responderam as questões da entrevista, continuei utilizando as iniciais A1, A2 e A3.

Quadro: Questão 1

Você percebe diferença em algum dos colegas da turma da sala de aula? Quais os colegas? Você gostaria de falar alguma coisa?
S1: <i>Sim, A1 eu acho bem estranho porque ele fica sozinho ...quase não vejo ele brincando. Quando não consegue alguma coisa logo, ele chora. Tem o A2 que também é diferente dos outros meus colegas. E o A3 não fica muito tempo na sala, não consegue se concentrar.</i>
S2: <i>Sim... A1 e A2 são diferentes porque eles sempre têm alguém junto ajudando na sala. Tem o A2 que não brinca muito na quadra, só com a mana dele [refere-se a irmã que é colega na mesma turma].</i>
S3: <i>Percebo sim. Tem o A3 que é bastante agitado na sala de aula. E vejo o A2 e A3 que também são diferentes.</i>

Quadro: Questão 2

Qual diferença você percebe nos colegas?
S1: <i>eu vejo que A1 é diferente e não conversa muito também. E a professora disse que ele é autista e que as vezes A1 vai sair da sala e chorar. Tem o A3 que tem muita dificuldade de entender o que é explicado em aula...ele é diferente também... Mas, a professora falou que a gente não é igual.</i>
S2: <i>Eu vejo que A2 é diferente sim...ele é autista. A professora falou ... Ele é muito brabo, porque as vezes, na educação física quando não passam a bola ele fica furioso. Outro que é diferente é o A1 que também a professora falou é autista... ela disse que o autista não gosta de barulho porque dói o ouvido.</i>
S3: <i>A3 não consegue ficar na sala e não consegue fazer o que a professora passa. Na educação física, o A3 corre muito com a bola e não ouve a professora pedir para ele parar. No refeitório A3 come muito rápido, e fica pedindo para professora pra voltar pra sala. Tem o A1 e A2 que a profe. disse pra nós que são autistas. Que eles falam de um jeito diferente, que as vezes mexem os braços bem rápido, mas que eles adoram brincar, e que eles podem brincar de outro jeito também. É isso que eu sei.</i>

Quadro: Questão 3

Você acha importante saber a diferença do colega?
S1: <i>Eu acho que é. Porque aí a gente sabe como ajudar e brincar, né?</i>
S2: <i>Sim, é importante porque todo mundo é colega e a professora falou que ninguém é igual..</i>
S3: <i>Acho que sim. A3 é diferente da gente, só que eu não sei porquê, mas eu gosto dele... e todo mundo é amigo e estuda na mesma sala.</i>

Quadro: Questão 4

<p>Você procura se aproximar do colega que é diferente? Em que momento?</p>
<p>S1: <i>Eu vejo que A1 não consegue ficar com a gente... ele não conversa muito também...é que a monitora fica sempre com ele na sala de aula... mas na educação física a gente consegue brincar as vezes.</i></p> <p><i>Com A2 também é a mesma coisa: dentro da sala de aula a monitora tá sempre sentada ao lado dele ajudando.</i></p> <p><i>E A3 é bastante agitado...mas quando ele fica calmo eu ajudo ele nos trabalhos da sala de aula.</i></p>
<p>S2: <i>Sim, quando a gente se senta perto, na hora do lanche no refeitório, eu me aproximo do A2 e tento dividir o lanche com ele. Na sala de aula ele tem uma monitora que ajuda. O A1 também é a mesma coisa...ele tem monitora que fica junto quando ele precisa de alguma coisa.</i></p> <p><i>E A3 na educação física, quando está jogando no meu grupo, eu me aproximo dele.</i></p>
<p>S3: <i>Muito pouco, porque na sala de aula A2 fica bastante isolado dos colegas da turma...ele fica ao lado da monitora...não consigo ficar perto e falar com ele. Mas, no refeitório, às vezes, me sento perto dele para lanchar e aí procuro dividir o meu lanche com ele.</i></p> <p><i>Com A3 fico brincando mais na educação física quando jogamos.</i></p>

Quadro: Questão 5

<p>Você ajuda, conversa e brinca com o colega diferente nas atividades em sala de aula, nas aulas de Educação Física ou no refeitório?</p>
<p>S1: <i>A1 e A2 tem monitora aí não pede ajuda. Às vezes eu chamo A1 mas ele não responde quando eu chamo. A3 não tem monitora e nunca me pediu ajuda, mas se pedir eu ajudo...só acho ele muito agitado na sala de aula. Ele não para de se levantar e sair da sala. No lanche também ele come e não fica sentado...ele fica nervoso quando quer alguma coisa e não dão pra ele.</i></p>
<p>S2: <i>Sim, queria brincar com A1 no pátio, na hora da educação física, mas ele não vai junto pra brincar. O A2 ajudei mais no segundo ano quando a gente era colega. Agora, ele não pede ajuda. Na educação física quando ele</i></p>

joga já fiquei no time dele. O A3 é difícil...ele fica só correndo no pátio. E no refeitório ele come rápido e já quer sair.

S3: procuro jogar com A3 na educação física, mas, ele quer a bola só pra ele e é bem agitadinho. Com A1 e A2 quase não jogo porque eles ficam mais no escorrega. E na sala de aula quem ajuda A1 e A2 é monitora e aí eles não pedem ajuda.

De posse dos dados coletados, realizo a discussão e argumento a respeito das respostas obtidas de S1, S2 e S3 - sujeito da pesquisa. Em relação a primeira questão, tive o cuidado para não induzir a pergunta, ou melhor, não mencionei que na turma há três alunos incluídos: dois com diagnóstico de TEA, e um identificado com DI.

Quanto a percepção da diferença dos colegas incluídos, há concordância na resposta dos três sujeitos entrevistados. Eles relatam, como pode-se verificar no quadro da questão 1, o nome dos três colegas (A1, A2 e A3), que apresentam uma diferença.

Assim, também nas questões 2 e 3, ao questionar sobre o tipo e importância em saber sobre a diferença dos colegas, os sujeitos revelam ter noção, conforme dá para perceber nas colocações apresentadas nos quadros das questões 1 e 2. Dá para observar que a professora conversou e explicou sobre o autismo para a turma de forma simples e compreensível. Percebe-se isso, quando por exemplo S1 diz: “a professora disse que ele é autista e que as vezes A1 vai sair da sala e chorar”. S2, comenta “Eu vejo que A2 é diferente sim...ele é autista. A professora falou”. Também S3 fala que “Tem o A1 e A2 que a profe. disse pra nós que são autistas. Que eles falam de um jeito diferente, que as vezes mexem os braços bem rápido, mas que eles adoram brincar, e que eles podem brincar de outro jeito também”.

Nas respostas dos três sujeitos fica visível a intervenção da professora, para explicar sobre o outro incluído – neste estudo sobre o autista e o deficiente intelectual. Portanto, compreender sobre o TEA, por exemplo, é essencial para explicá-lo a uma criança de forma acessível. Isso permite ao adulto traduzir os possíveis aspectos do autismo de maneira adequada à compreensão da criança, promovendo uma conversa mais informativa e com empatia sobre o tema.

Para Heloíse Rissato, numa entrevista com a psicóloga Marina Zavitoski, especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, orienta como explicar o autismo de forma simples para crianças. Ela diz que é preciso falar, cada

vez mais, sobre as diferenças na escola. Para Zavitoski, é necessário falar sobre TEA, para se “ter uma conversa acolhedora sobre autismo, permitindo que as crianças entendam melhor seus colegas, parentes ou amigos no espectro” (Rissato, 2023, s/p).

E conhecer os comportamentos do autista

É de suma importância para planejar as estratégias e planejamentos didáticos. Apontando conceitos e indicadores do autismo no cotidiano da criança, o professor consegue desenvolver um trabalho eficaz para desenvolver as habilidades do aluno autista. Observando o desenvolvimento da aprendizagem da criança e indicando maneiras pelas quais se pode ajudar o aluno autista (Rissato, 2023, s/p).

É preciso saber mais sobre o outro incluído – esse outro que é diferente por alguma razão, seja em termos de aparência, comportamento, cultura ou experiências de vida. Abordar sobre o outro com autismo e com deficiência Intelectual envolve compreensão, empatia e respeito por suas experiências, habilidades e desafios.

À vista disso é preciso “falar cada vez mais sobre autismo, é fundamental para que exista conscientização, respeito e representatividade na nossa sociedade” (Rissato, 2023, s/p). A mesma autora complementa dizendo que

Muitos pais, pessoas cuidadoras, familiares e até mesmo profissionais da educação, podem ter dificuldades em saber como explicar o autismo de forma simples para outras crianças, seja em casa com um irmão no espectro, na escola com colegas diagnosticados ou até mesmo um parente que recebeu o laudo de TEA (Rissato, 2023, s/p).

Para não ter dificuldades, ao explicar o autismo para crianças, é preciso estudar sobre o assunto, é indicado acompanhar sites e ler bons artigos e livros, além de conversar e receber orientações de profissionais da área.

Zavitoski, faz observações relevantes para quem deseja explicar sobre autismo, de uma maneira simples e compreensível, para as crianças. Segundo a terapeuta

Vamos garantir uma linguagem simples e compreensível de acordo com a faixa etária da criança e vamos deixar de lado os termos técnicos e difíceis, o ideal é ser muito lúdico nesse momento. Podemos fazer isso explicando que o autismo é uma maneira diferente de ver o mundo e de pensar (Zavitoski. In: Rissato, 2023, s/p).

Portanto, é crucial adaptar a linguagem e a analogia conforme a idade para garantir que a criança compreenda de maneira significativa e positiva sobre o autismo.

Segundo Menezes, em relação ao diagnóstico do TEA

É importante citar que ele é clínico e observacional. Sendo assim, é importante que se tenha relatos e informações sobre o indivíduo na vida

cotidiana e em seu contexto social (exemplo: clínica, escola e família), de modo a tornar o diagnóstico mais rápido e preciso. Estes relatos observacionais podem ainda ser realizados por uma rede de apoio multidisciplinar que vai além da família. (Menezes, 2021, p. 19)

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), demanda uma abordagem clínica e observacional abrangente. A citação de Menezes destaca a importância de considerar relatos e informações provenientes de diferentes contextos na vida do indivíduo, como a clínica, a escola e a família. Isso é crucial porque o TEA afeta diversos aspectos do funcionamento e desenvolvimento, e a coleta de dados de diferentes fontes ajuda a obter uma imagem mais completa.

Nos quadros das questões 4 e 5, procuro analisar as narrativas das crianças, sujeitos deste estudo, na interação com o outro nas atividades desenvolvidas na escola: em sala de aula, na educação física e no refeitório.

Quanto a interação em sala de aula os três sujeitos da pesquisa têm opiniões idênticas, ou seja, mencionam que os colegas A1, A2 tem auxílio da monitora e, portanto, pouco interagem com os colegas incluídos em sala de aula. Os relatos são conferidos nas falas de S1, S2 e S3.

S1 relata que: *A1 não consegue ficar com a gente... ele não conversa muito também...é que a monitora fica sempre com ele na sala de aula.* Da mesma forma, em relação a A2 que relata: *dentro da sala de aula a monitora tá sempre sentada.*

S2 relata que: *na sala de aula A2 tem uma monitora que ajuda. O A1 também é a mesma coisa...ele tem monitora que fica junto quando ele precisa de alguma coisa.*

S3 relata que: *na sala de aula A2 fica bastante isolado dos colegas da turma...ele fica ao lado da monitora...não consigo ficar perto e falar com ele.*

Em relação ao colega A3, que não tem monitora em sala de aula, S1 diz que: *A3 é bastante agitado..., mas quando ele fica calmo ajudo ele nos trabalhos da sala de aula.* E S3 comenta: *Com A3 fico mais na educação física quando jogamos.*

Baseada nos relatos dos sujeitos, é importante mencionar sobre o profissional de apoio à inclusão escolar, tem funções específicas de cuidado e de monitoria do aluno público da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial de 2008, reconhece a figura do monitor como um profissional que pode colaborar na implementação da educação inclusiva. Ele é visto como um apoio ao professor, auxiliando no atendimento às necessidades específicas dos alunos incluídos. A política destaca a importância de garantir formação adequada aos monitores, capacitando-os para apoiar efetivamente

o processo de inclusão, proporcionando um ambiente educacional acessível e inclusivo.

Segundo consta na PNEEPEI, 2008

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (PNEEPEI, 2008, p. 17)

De acordo com as legislações e diretrizes oficiais, esses profissionais não têm atribuições curriculares ou didático-pedagógicas, mas concentram-se em fornecer suporte individualizado para as necessidades do cotidiano escolar dos alunos, como locomoção, alimentação, higiene entre outros que exijam auxílio constantes no ambiente escolar. A atuação está mais voltada para o apoio nas atividades diárias, orientação nas questões de acessibilidade e assistência nas demandas específicas dos estudantes com deficiência.

E aqui, cabe complementar que o monitor escolar não é um auxiliar do professor, portanto, sua função principal é facilitar a acessibilidade do aluno com deficiência. Cada profissional deve atender, no máximo, três crianças, de forma a facilitar a inserção delas na sala de aula da melhor maneira possível.

Por último, no quadro da questão 5, pode-se perceber que a pergunta realizada teve o propósito de deixar os sujeitos falarem. Falar sobre a interação com o outro incluído na turma investigada.

Assim, ao realizar o questionamento: “Você ajuda, conversa e brinca com o colega diferente nas atividades em sala de aula, nas aulas de Educação Física ou no refeitório?”

S1 relata que: *às vezes eu chamo A1, mas ele não responde quando eu chamo. A3 não tem monitora e nunca me pediu ajuda, mas se pedir eu ajudo*

S2 relata que: *queria brincar com A1 no pátio, na hora da educação física, mas ele não vai junto pra brincar. O A2 ajudei mais no segundo ano quando a gente era colega. Agora, ele não pede ajuda. Na educação física quando ele joga já fiquei no time dele. O A3 é difícil...ele fica só correndo no pátio.*

S3: *procuro jogar com A3 na educação física, mas, ele quer a bola só pra ele e é bem agitadinho. Com A1 e A2 quase não jogo porque eles ficam mais no corredor.*

É importante retomar as colocações de Vygotsky, já citadas no referencial teórico deste TCC, quando destacou a importância das interações sociais no processo de aprendizado das crianças.

Vygotsky (1993), destacou a importância da chamada "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que é a diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança e seu potencial de desenvolvimento com o auxílio de um adulto ou colega mais competente.

Para Vygotsky, a interação com pessoas mais experientes, como pais, professores ou colegas, desencadeia processos internos de desenvolvimento que, uma vez internalizados, contribuem para o crescimento independente da criança. Essa ideia ressalta a influência do ambiente social no desenvolvimento cognitivo e destaca a importância das relações interpessoais na construção do conhecimento.

Ao falar sobre interação social e comunicação com crianças, é crucial destacar a diversidade e promover a compreensão. As crianças são curiosas, gostam de brincar com os colegas e muitas vezes, questionam e tem dúvidas como, por exemplo, quando S1 relatou que: "às vezes eu chamo A1, mas ele não responde quando eu chamo ele". E, quando S2 diz: *queria brincar com A1.. mas ele não vai junto pra brincar.*

Então, é preciso explicar que algumas crianças, como A1, A2 e A3 - que fizeram parte como objeto de estudo nesta investigação - podem ter dificuldade para interagir com as outras, mas isso não significa que elas não tenham vontade ou que não tenham capacidade, pelo contrário, precisamos estimular que essas ações aconteçam.

Explicar que algumas crianças podem enfrentar desafios na interação, mas que isso não significa falta de vontade ou incapacidade, ajuda a construir empatia. Incentivar a inclusão, mostrando que todos têm algo único para contribuir nas brincadeiras, contribui para criar um ambiente mais acolhedor e solidário, onde as diferenças são valorizadas.

Quanto a comunicação também, é preciso destacar que, tanto as crianças autistas (A1 e A2), quanto a criança com deficiência Intelectual (A3), podem ter dificuldade para expressarem-se. Sendo assim, seguidamente precisam de algum respaldo visual ou ajuda para serem compreendidos.

Mantoan (2003), que já foi referenciada neste texto, diz que: "a escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as

diferenças não são escondidas, mas destacadas” (Mantoan, 2003, p. 01). A autora ressalta que a escola desempenha um papel crucial na formação das crianças, e é essencial que seja um ambiente onde elas tenham oportunidades de serem autênticas. Isso significa que a diversidade e as diferenças entre os alunos não devem ser ocultadas, mas sim destacadas e celebradas.

É crucial que a escola não apenas reconheça, mas também destaque e celebre a diversidade presente entre os alunos. Ao fazer isso, ela não só proporciona um ambiente mais enriquecedor, mas também prepara as crianças para lidar com a diversidade da sociedade em geral. O reconhecimento e a valorização das diferenças não apenas promovem a aceitação, mas também estimulam a compreensão e o respeito mútuo.

Além disso, a ênfase na autenticidade ressalta a importância de permitir que as crianças se expressem de maneira verdadeira e genuína. Isso não apenas fortalece a autoestima dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais.

Em resumo, com a perspectiva de Mantoan, acredito que uma escola que valoriza e celebra a diversidade, ao mesmo tempo em que permite que as crianças sejam autênticas, desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos mais conscientes, tolerantes e preparados para enfrentar os desafios do mundo real.

4. PARA FINALIZAR O ESTUDO

Ao finalizar este estudo, é possível chegar a conclusões significativas sobre as narrativas de três sujeitos entrevistados e observados em uma turma de 3º ano do ensino fundamental em uma escola Municipal de Santa Maria, nas interações entre os colegas e os alunos incluídos.

Primeiramente é importante considerar a relevância do contexto escolar na compreensão da inclusão, a escola é um espaço crucial para formação de valores, atitudes e habilidades sociais, sendo fundamental para construção de uma sociedade mais inclusiva.

A observação nos diferentes espaços da escola, como educação física, sala de aula e refeitório, proporcionou uma visão abrangente das interações entre os alunos, incluindo o aluno com necessidades especiais.

A análise das narrativas dos sujeitos entrevistados, e das observações realizadas revela nuances complexas sobre a interação com o aluno incluído, pode se observar que a percepção e a atitude dos colegas em relação ao aluno incluído variam.

Algumas interações podem ser positivas, demonstrando compreensão, aceitação e apoio, enquanto outras podem revelar desafios e estigmas associados à inclusão.

É crucial destacar a importância de estratégias pedagógicas e de sensibilização para promover uma cultura inclusiva na escola, a formação dos professores e a conscientização dos alunos sobre a diversidade são elementos fundamentais para criar um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Além disso, a legislação que respalda a inclusão escolar deve ser promovida e implementada de maneira eficaz, garantindo os direitos e participação plena dos alunos com necessidades especiais. A criação de espaços de diálogo e o estímulo à empatia entre os alunos são aspectos essenciais para a construção de uma comunidade escolar inclusiva e justa.

Em conclusão, a pesquisa destaca a complexidade da inclusão escolar e a necessidade de abordagens integradas que envolvam não apenas as práticas pedagógicas, mas também a conscientização e a atitude e interações dos alunos.

O comprometimento de toda comunidade escolar e colegas é essencial para superar desafios e criar um ambiente escolar inclusivo, que possa possibilitar conhecimento e novos estímulos sem olhar para as diferenças.

Na conclusão deste trabalho, torna-se evidente a importância da inclusão escolar como um processo complexo, mas indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A análise das interações entre os alunos, especialmente com aqueles que possuem autismo e deficiência intelectual, revelam desafios, mas também oportunidades significativas de crescimento e aprendizado mútuo.

O contexto escolar desempenha um papel fundamental na formação de valores e atitudes, destacando a necessidade de criar ambientes que promovam a compreensão, aceitação e apoio mútuo. A variação nas percepções e atitudes dos colegas em relação à inclusão destaca a importância de estratégias pedagógicas e de sensibilização.

A formação contínua dos professores e a conscientização dos alunos sobre a diversidade são passos essenciais para fomentar uma cultura inclusiva, além disso a pesquisa destaca a relevância da legislação que respalda a inclusão escolar e enfatiza a necessidade de sua implementação eficaz.

A promoção de espaços de diálogo e o estímulo a empatia entre os alunos são elementos cruciais para a construção de uma comunidade escolar mais justa.

Em última análise, a inclusão escolar vai além das práticas pedagógicas, envolvendo o comprometimento de toda comunidade escolar reconhecimento e a celebração da diversidade não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também proporcionam o reconhecimento e a celebração da diversidade, não apenas enriquece o ambiente escolar educacional, mas também proporcionam oportunidades para o desenvolvimento integral de cada estudante.

Neste sentido, a superação de desafios e a criação de um ambiente educacional inclusivo exigem esforços colaborativos e contínuos. A pesquisa ressalta que, ao olharmos para além das diferenças, podemos criar um ambiente onde o conhecimento floresce e todos os alunos têm a oportunidade de prosperar.

Em conclusão, este estudo ressalta a importância de promover práticas inclusivas na educação, enfocando não apenas nas necessidades especiais das crianças, mas também no desenvolvimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade. A interação entre colegas dos anos iniciais e crianças com TEA e DI

mostrou-se enriquecedora, proporcionando aprendizado mútuo e contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

REFERÊNCIAS

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification and systems of supports* (12ª ed.). AAIDD

[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

_____. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Brasília: Diário Oficial da União. AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports**. 2010. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>

ALMEIDA, M. A. **O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio**. São Paulo, 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Publicacoes_Cape/P_4_Deficiencia_Intellectual.pdf

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V. Porto Alegre: Artmed, 2014.
Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1996.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. A. **Deficiência mental: novo paradigma**. Temas em Psicologia da SBP—2003, Vol. 11, n. 2. **científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEP). UFSM. Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa (PRPGP). Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep>. Acesso: 10/7/2013.

COSTA, Monalisa. Estratégias de Ensino para pessoas com TEA no Ambiente Escolar. Portal Comporte-se. Psicologia &AC. 2017. Disponível em: <https://comportese.com>. Acesso em 23/6/2023.

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, C. A.; SALLES, J. F. **Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão.** Psico. Porto Alegre. Vol. 44, n. 4p. 518-525, 2013.

Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia** MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 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.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **Fundamentos da educação especial I** [recurso eletrônico] / Eliana da Costa Pereira de Menezes, Simoni Timm Hermes. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2017. 1 e-book

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de Campo como descoberta e criação.** In: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* (Orgs): Deslandes, S.F; Neto, O. C e Minayo, C. de S. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. **Perturbação do espectro de**

autismo: a comunicação. Porto: ed. Porto, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky**. Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico. Editora Scipione Ltda .São Paulo.1993.

Planejamento Educacional Individualizado II: Intervenções / Gustavo Martins Piccolo ... [et al.]. -- Documento eletrônico – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.
Projeto Pedagógico (PPC). Versão do currículo. 2015 – Ano: 2015 (Corrente), 2009 – Ano: 2009 (Ativa) ...

SILVA DE MENEZES, R. **EXPERIÊNCIAS DE BULLYING ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. Santa Maria, 2021. 123 p Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de Santa Maria.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RISSATO, Heloise. Como explicar o autismo de forma simples para crianças? Genial Care, 2023. Disponível: <https://genialcare.com.br/blog/como-explicar-o-autismo-para-criancas/>. Acesso em 20/9/2023.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2011. Disponível: <https://weby/up/211/o/TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIENCIA>. Acesso em:15/6/2013.

SESTARI, Paula. **Inclusão na Educação Infantil: autismo e estratégias para as propostas pedagógicas**.2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21168/> Acesso em 03/7/2023.

SILVA, Tomaz T. da. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEMPO DE LEITURA: 9 MINUTOS EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHEÇA O HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: NARRATIVAS INFANTIS & INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM O OUTRO

Pesquisador responsável: Elisane Maria Rampelotto

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3220-8925

Local da coleta de dados: Em uma escola Municipal de Santa Maria/ RS

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de observação participante e de entrevista semiestruturada, em uma escola municipal de Santa Maria, período; de 6/10/2023 a 14/11/2023.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio **16A**, Departamento de Educação Especial, sala 3244A, 97105-900 – Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da professora **Elisane Maria Rampelotto**. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria 20 de dezembro de 2023.



Nome do pesquisador responsável

APÊNDICE 2

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, [REDACTED] abaixo assinado, responsável pela [REDACTED] [REDACTED] autorizo a realização do projeto de pesquisa intitulado, o qual está vinculado à disciplina **EDE1084 DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA PROFISSIONAL**, orientada pela Profª Drª Elisane Maria Rampelotto e, será conduzido pela acadêmica **Tassiane da Costa Ferrari**, matrícula 201920917, estudante do 8º semestre do Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno do Centro de Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Santa Maria, 3 de julho de 2023.

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

APÊNDICE 3

ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES/ATIVIDADES

Dias/mês/Ano	Ações realizadas
Dia: 06/10/2023	Contato com a Direção da Escola
Dia: 13/10/2023	Reunião com a professora regente da Turma
Dia: 27/10/2023	Observação das crianças objeto do estudo (A1, A2 e A3) e leitura dos Pareceres.
Dia: 03/11/2023	Observação dos colegas na interação com A1, A2 e A3 (objeto de estudo da pesquisa) em atividades recreativas
Dia: 06/11/2023	Observação dos colegas na interação com A1, A2 e A3 (objeto de estudo da pesquisa) em atividades recreativas
Dia:07/11/2023	Observação dos colegas na interação com A1, A2 e A3 (objeto de estudo da pesquisa) em atividades na sala de aula
Dia 08/11/2023	Observação dos colegas na interação com A1, A2 e A3 (objeto de estudo da pesquisa) em atividades na sala de aula
Dia: 09/11/2023	Seleção de três colegas de A1, A2 e A3 (objeto de estudo da pesquisa) dispostos a realizar a entrevista para coleta dos dados.
Dia: 10/11/2023	Coleta dos Dados
Dia:13/11/2023	Coleta dos Dados
Dia 14/11/2023	Coleta dos Dados

APÊNDICE 4

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Você percebe diferença em algum dos colegas na sala de aula? Em quais dos colegas? Você gostaria de falar alguma coisa?

2. Qual diferença você percebe nos colegas?

3. Você acha importante saber a diferença do colega?

4. Você procura se aproximar do colega que é diferente? Em que momento?

5. Você ajuda, conversa e brinca com o colega diferente nas atividades em sala de aula, nas aulas de Educação Física ou no refeitório?

NUP: 23081.017218/2024-21

Prioridade: Normal

Homologação de ata de defesa de TCC e estágio de graduação

125.322 - Bancas examinadoras de TCC: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
6	Trabalho de conclusão de curso (TCC) (125.32)	TASSI VERSÃO FINAL- pdf 31-1-24 .pdf

Assinaturas

20/02/2024 01:39:15

ELISANE MARIA RAMPELOTTO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (Ativo))
05.24.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE EDUCACAO ESPECIAL - DEDE



Código Verificador: 3850291

Código CRC: 77b5c19a

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

