



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

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO NA PERSPECTIVA DE
SEUS PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM
QUATRO ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTA
MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CRISTIANE KUBASKI

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO DO AUTISMO NA PERSPECTIVA DE SEUS
PROFESSORES: ESTUDO DE CASO DE QUATRO ESCOLAS
DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

Cristiane Kubaski

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

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**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 DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO NA PRESPECTIVA DE SEUS PROFESSORES: ESTUDO DE
CASO DE QUATRO ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS**

elaborado por:
Cristiane Kubaski

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Carlo Schmidt (UFSM)
(Presidente/orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Cleonice Alves Bosa (UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Naujorks (UFSM)

Prof^ª.Dr^ª. Sílvia Pavão(UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 06 de janeiro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todos que fizeram parte desta caminhada.

Ao **Fabrcio**, maior incentivador, tanto no estudo quanto no trabalho, obrigada pelo sonho...

A **Fernanda**, filha amada que incondicionalmente soube me compreender num momento tão difcil, de tanta dedicaçao e estudo para nós duas.

A **Dilene**, minha mãe que sempre torceu por mim. Obrigada pelo exemplo de vida. Por todo amor e dedicaçao.

A todos meus **familiares** que mesmo distantes, almejam o meu sucesso.

A minha colega e agora comadre **Violeta**, que em meio a tantas diferenças, construiu uma amizade, que mais que duradoura, é essencial para mim!

A minha amiga **Betânia**, que também se apaixonou pelo Autismo e apesar da distância, as trocas e os desabafos são diários... Estamos aprendendo juntas!

A minha colega **Rosanita**, por compartilhar comigo momentos de angústia, ansiedade e preocupações, mas acima de tudo, muita alegria.

A nossa querida bolsista de Iniciação Científica, **Fabiana Pozzobon**, pelas transcrições e pela alegria dos momentos que passamos juntas.

As **colegas do Grupo EdEA**, Joíse, Luciane, Tânia e Tatiane, agradeço pelos momentos compartilhados.

A minha sócia e amiga **Alice**, por cuidar do Mundo Novo na minha ausência.

Aos **meus alunos**. Esse estudo não teria significado se não fosse por vocês. Obrigada pelo aprendizado constante.

Aos **“meus pais e minhas mães”**, obrigada pela compreensão nos momentos em que não estive presente no Mundo Novo.

Aos **professores** que fizeram parte desse estudo, colaborando com a pesquisa e com os relatos aqui apresentados.

Ao **Carlo**, meu orientador, pelo exemplo de professor. Grande responsável pela minha paixão pelo Autismo.

A banca de defesa, professoras **Cleonice** e **Maria Inês** que gentilmente aceitaram compartilhar esse percurso acadêmico.

E por fim, gostaria de agradecer a **Deus** por minha vida e por ter me dado força para seguir em frente.

Vocês são especiais para mim!

*Eu gosto de olhos que sorriem,
de gestos que se desculpam,
de toques que sabem conversar
e de silêncios que se declaram.*

Machado de Assis

RESUMO

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

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES: ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

Autora: Cristiane Kubaski
Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 06 de Janeiro de 2014.

Este trabalho investiga a inclusão educacional escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no município de Santa Maria, RS. A inclusão será analisada a partir de quatro indicadores: presença, participação, aceitação e aprendizagem dos alunos com TEA. A pesquisa tem caráter qualitativo, desenvolvendo-se a partir de caso múltiplo do tipo exploratório. O objetivo constitui em analisar os indicadores de qualidade de inclusão dos alunos com TEA matriculados nas escolas regulares do município de Santa Maria, a partir das perspectivas de seus professores. Para isso, participaram deste estudo quatro professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas do município de Santa Maria RS que realizam docência com alunos com o diagnóstico de TEA pelo Educacenso 2012. Ressalta-se que os achados desse estudo, apontam para o fato de que as estratégias utilizadas pelas professoras parecem favorecer a inclusão dos alunos com TEA em escolas regulares. Entretanto, ainda existem barreiras que impedem a participação e a aprendizagem desses alunos que se constituem como desafio ao processo inclusivo. Além disso, sugere-se que a inclusão seja investigada de modo mais amplo, considerando além da presença do aluno na escola, a forma como ele está participando, sendo aceito, aprendendo e sendo percebido no contexto inclusivo.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão Escolar. Educação Especial.

ABSTRACT

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

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE PROSPECT OF THEIR TEACHERS: A CASE STUDY IN FOUR SCHOOLS OF THE CITY OF SANTA MARIA / RS

Author: Cristiane Kubaski
Counsellor: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Place and Date: Santa Maria, January, 6th, 2014.

This paper investigates the school educational inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Santa Maria, RS. Thus, the inclusion will be analyzed in a more comprehensive way, including four referring axes: presence, participation, acceptance and apprenticeship of students with ASD. The research has qualitative character, being carried out from exploratory multiple case. The objective is to describe how the inclusion of students with ASD in mainstream schools in Santa Maria is working from the perspectives of their teachers in this context. For that, four teachers of first years of elementary school, who teach students diagnosed with ASD by Educacenso 2012, took part in this research. It is noteworthy that the findings of this study point to the fact that the strategies used by the teachers seem to favor the inclusion of students with ASD in mainstream schools. However, there are still barriers to participation and learning of these students who constitute a challenge to the inclusive process. Furthermore, it is suggested that the inclusion is investigated in a broader sense, considering besides the presence of the student at school, how he is participating, interacting, learning and being perceived in the inclusive setting.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. School Inclusion. Special Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA –American Psychological Association

DCG – Disciplina Complementar de Graduação

DSM 5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EdEA – Educação Especial e Autismo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC –Ministério da Educação

SA – Síndrome de Asperger

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TGD – SOE – Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha de caracterização da escola e do aluno com autismo (EdEA, 2012).....	71
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista sobre a inclusão de alunos com autismo:	73
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	75
APÊNDICE D – Resumo dos casos participantes	77
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	78

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	12
<i>1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AUTISMO</i>	14
<i>2 VERTENTES TEÓRICAS REFERENTES AO AUTISMO</i>	21
<i>3 CONCEITOS PARA A PROPOSTA INCLUSIVA</i>	23
<i>4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA</i>	28
<i>5 MÉTODO</i>	29
5.1 Delineamento	29
5.2 Participantes	29
5.3 Instrumentos	29
5.4 Procedimentos.....	30
5.5 Análise dos Dados	30
<i>7 RESULTADOS</i>	31
7.1 Resumo dos Casos dos Professores Participantes	31
7.2 Análise das entrevistas sobre a inclusão dos alunos com TEA	35
<i>DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	53
<i>REFERÊNCIAS</i>	64
<i>APÊNDICES</i>	70
<i>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética</i>	78

INTRODUÇÃO

A graduação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria RS entre 2007 e 2010, permitiu-me um contato com variadas linhas teóricas, já que a formação deste curso é em Dificuldade de Aprendizagem, Deficiência Mental e Surdez. Ademais, no último semestre tive a oportunidade de fazer uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG) em Autismo, com o professor Dr. Carlo Schmidt, assim tive a minha primeira experiência com esse tema, que me despertou muito interesse, então participei do projeto *Son-Rise*¹, o que confirmou minha pretensão de seguir este caminho e conhecer cada vez mais o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Ao concluir a graduação, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e comecei as atividades profissionais no *Mundo Novo – Educação Especial: Avaliação e Tratamento do Autismo e Transtorno do Desenvolvimento*². E a cada aluno que recebia, sentia a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre este transtorno. Tal necessidade percebe-se também nas escolas, pois se sabe que a inclusão escolar de alunos com TEA, embora garantida por lei, é um grande desafio ao sistema educacional escolar, já que várias são as dúvidas de como incluir alunos com características específicas.

Assim, esta dissertação de mestrado enfatiza que embora existam pesquisas sobre inclusão de alunos com TEA, a maior parte delas apresenta somente um aspecto do processo inclusivo, como os recursos presentes na escola (ARON, LOPREST, 2012), a frequência destes alunos na escola ou sua aceitação entre os pares (OCHS, KREMER-SADLIK, SOLOMON, SIROTA, 2001). Pode-se dizer que poucos estudos destacam os aspectos de presença, participação, aceitação e aprendizagem do aluno em sala de aula (GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G, 2010; HUMPHREY, 2008).

Diante disso, o objetivo central deste estudo constitui em descrever a inclusão dos alunos com TEA incluídos na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria RS, caracterizando como é sua escolarização a partir das perspectivas de seus professores.

O estudo buscou enfatizar as políticas de inclusão para alunos com esse diagnóstico segundo a legislação, partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) até a

¹O Programa Son-Rise oferece uma abordagem educacional prática e abrangente para inspirar as crianças, adolescentes e adultos com autismo a participarem ativamente em interações divertidas, espontâneas e dinâmicas com os pais, outros adultos e crianças.

² Atuando como sócia proprietária.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que define que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, assim como os alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo o AEE no turno inverso, tendo em vista que, diante disso, vem-se desencadeando importantes discussões sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas.

Ainda foi descrito através de algumas vertentes teóricas e de diferentes autores, que se observam objetivos diferentes para com o aluno com TEA no ambiente educacional a partir das vertentes que norteiam cada proposição.

São discutidos os quatro indicadores para a proposta inclusiva: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Em que, Humprey (2008) amplia a definição de inclusão, compreendendo-a segundo as ideias de Tony Booth e Mel Aisnscow (2000).

Por fim, são apresentados os resultados dessa pesquisa, contendo o resumo dos casos dos professores participantes e a análise das entrevistas sobre a inclusão de alunos com TEA bem como a discussão acerca da inclusão educacional escolar desses alunos, através dos quatro indicadores da inclusão.

1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AUTISMO

O movimento pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2007). Diante disso, vem-se desencadeando importantes discussões sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas.

A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Com a Constituição Federal de 1988, é garantida, nas escolas públicas, a possibilidade de que todos os alunos com deficiência sejam incluídos preferencialmente em redes regulares de ensino.

Em 1994 a inclusão ganhou força com a Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha. O princípio básico da inclusão escolar, de acordo com essa declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado. Para isso, a escola deve promover modificações organizacionais e estratégias de ensino através do uso de recursos apropriados.

Após a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Especial passa a ser objeto de muitas discussões. Conforme o artigo 11, os municípios devem manter e organizar os seus sistemas de ensino de acordo com as políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Ainda de acordo com o artigo 58 desta mesma Lei, a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos com necessidades especiais. Dessa forma, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é clara quando afirma que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, assim como os alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno.

De acordo com o DSM - IV-TR (APA 2003), o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), se caracteriza pelo comprometimento severo e invasivo em três

áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de comportamentos e interesses restritos. Sendo incluídas nesta classificação cinco categorias diagnósticas: Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TGD-SOE), Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Autista.

A partir do DSM-5, lançado em Maio de 2013, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) abrange esses transtornos, em que são realizadas distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e comunicação.

Ademais, deve-se considerar que as manifestações comportamentais são heterogêneas e que há diferentes graus de acometimento, e provavelmente múltiplos fatores etiológicos, dando origem ao termo Transtorno do Espectro do Autismo (KLIN, 2006). Vale ressaltar, que o termo *espectro* surgiu em decorrência da divulgação de uma pesquisa epidemiológica feita por Wing e Gould, em 1979. A partir desta, o autismo foi considerado um *continuum* de sintomas, por terem, as autoras, encontrado diferentes níveis de desenvolvimento na população avaliada. Pode-se, portanto, encontrar diferentes níveis de comprometimentos tanto na comunicação e interação social, quanto no comportamento, já que a condição varia de pessoa para pessoa.

Cabe aqui destacar que o TEA é identificado como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que afeta o curso do desenvolvimento (GILLBERG, 1990; KLIN, 2006). Entre as décadas de 1960 e 1990 foi considerado bastante raro, com taxas epidemiológicas que variavam entre quatro e cinco crianças afetadas em cada 10.000. Porém estudos mais recentes têm apontado taxas de 20 a 50 em cada 10.000 para crianças com diagnóstico dentro do espectro do autismo (LOTTER, 1966; CHAKRABARTI, FOMBONNE, 2005). Desse modo, o TEA passa de uma condição considerada inicialmente como rara para ocupar o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento, superando as prevalências de malformações congênitas e Síndrome de Down, com predomínio maior em indivíduos do sexo masculino (RUTTER, 1985; WING, 1981) e há evidência, de que as meninas tendem a ser mais severamente afetadas (WING, 1996).

Segundo as Orientações Sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento, produzido pelo Grupo de Estudos de TGD, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (2010), os alunos com autismo devem ser avaliados de acordo com o seu potencial e suas habilidades. Para isso, contam sempre com o apoio do professor do AEE. Todos os materiais pedagógicos da educação especial bem como as redes de apoio são importantes nessa trajetória. É visto que não há um método único e não existe um manual ensinando como os alunos com autismo

estabelecerão vínculos com os professores e demais membros da escola, cabe a cada profissional apropriar-se de conhecimentos a respeito do transtorno para conhecer melhor esse aluno a fim de gerar práticas educacionais propiciadoras do desenvolvimento das suas habilidades.

É importante salientar, que o interesse pela aprendizagem precisa ser um objetivo tanto do professor da sala comum como do professor do AEE, uma vez que ambos são responsáveis pelo desenvolvimento desse aluno. Sendo assim, deve haver uma troca constante entre esses profissionais, já que o professor do AEE poderá contribuir auxiliando o professor da sala comum na elaboração de estratégias e de flexibilizações pertinentes às especificidades de cada aluno.

Assim, na rede regular de ensino, os serviços de apoio são fundamentais para as crianças com TEA, pois estas necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de flexibilizações para aperfeiçoar a sua aprendizagem. Deve haver também, profissionais qualificados para o atendimento, com interesse no desenvolvimento desse aluno. Pois como afirmam Stainback e Stainback (1999), com o movimento natural de reinserção das crianças com deficiência em escolas regulares, cada vez mais essa deve se adequar para proporcionar a crianças com TEA habilidades sociais que melhorem seu desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional.

Nesta mesma direção, Kupfer (2004) ressalta a importância da inclusão educacional, como principal instrumento de inserção social e objetivo de todo e qualquer tratamento para a criança com TEA, pois o desenvolvimento de muitas competências ocorre no ambiente escolar com a turma em que o aluno encontra-se incluído.

É preciso considerar que as necessidades decorrentes do TEA no cotidiano escolar demandam estratégias articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção (BELISÁRIO; CUNHA, 2010).

Com efeito, a inclusão escolar é um fator diferencial no desenvolvimento de pessoas com TEA; contudo, experiências de sucesso no processo educacional ainda são pouco observadas, haja vista a ausência e precariedade de serviços de atendimento aos indivíduos com autismo, principalmente no que se refere à esfera educacional (OLIVEIRA, 2002).

O que se observa ainda é que existem obstáculos referentes à inclusão educacional do aluno com TEA devido ao fato de muitos profissionais experimentarem certo "*medo*" de atuar com esse sujeito, seja em classe comum ou em classe especial, por desconhecimento sobre a condição do TEA em si ou por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não

obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica com tal aluno (BRIDI, FORTES, BRIDI, 2006). Já que o diagnóstico do TEA não prediz as dificuldades que a pessoa enfrentará por toda sua vida, tampouco define um prognóstico, e nem mesmo fornece aos profissionais muitas informações sobre o potencial dessa criança (SHENK, 2012). Todavia, o professor da escola regular, ao final do ano letivo deve pontuar os avanços do seu aluno independente da condição que ele apresente.

A dificuldade sentida pelos professores parece estar em aproximar-se desse aluno e conseguir que ele aprenda pelas vias usuais de ensino, já que esse aluno apresenta características específicas, que devem ser compreendidas pelo professor, tais como dificuldade na comunicação e problemas de comportamento. Um fato que também deve ser observado é que para o aluno com TEA, as ordens devem ser claras e direcionadas a ele, pois se o professor falar para a turma, o aluno com TEA pode não compreender o que está sendo esperado. Como define Baptista (2002), o TEA evoca com muita intensidade as limitações dos sujeitos em termos de chaves de acesso, de comunicação, de perspectivas de evolução.

A percepção do professor a respeito do seu aluno com TEA pode influenciar de modo positivo ou negativo sobre sua prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa de Mavropoulou e Padeliadu (2000) realizada na Grécia mostra que a forma como os professores percebem seus alunos com TEA pode se mostrar diferente entre professores de educação especial e da sala de aula comum. Esses pesquisadores investigaram o conhecimento desses professores acerca da etiologia, das características comportamentais, formas de intervenção do tratamento, assim como informações gerais sobre o TEA.

Foi constatado nos dois grupos de professores um conhecimento geral sobre o TEA, por exemplo, a maioria afirmou que a incidência é maior em meninos do que em meninas, que nem sempre é acompanhado de deficiência mental e que não constitui uma forma precoce de esquizofrenia. Também concordaram que o TEA não tem cura.

Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas quanto à identificação de características do TEA. A maioria dos professores do grupo de Educação Especial identificou a presença de estereotípias, insistência em rotinas e dificuldade de empatia, enquanto poucos professores do grupo de ensino comum o fizeram.

Um resultado interessante desta pesquisa é que, contrariamente às expectativas, os professores de Educação Especial tenderam a perceber pessoas com TEA como não tendo sentimentos. Este fato remete a ideia equivocada de como as pessoas com autismo são vistas, sem nenhum sentimento, já que, como muitas vezes não conseguem entender e expressar a

linguagem, ou até mesmo lidar com dificuldades interpessoais, estas atitudes muitas vezes são confundidas com inexpressão afetiva.

Quanto às possíveis causas do TEA, o estudo não revelou nenhuma diferença significativa entre os grupos quanto ao conhecimento sobre o transtorno. Contudo, apesar da maioria dos professores de ambos os grupos reconhecerem uma possível disfunção cerebral e/ou genética como sendo um aspecto etiológico fundamental, muito também viram a falta de responsividade materna às necessidades da criança como algo importante.

Em relação às dificuldades encontradas em trabalhar com as crianças com TEA, os professores de ambos os grupos enfatizaram os aspectos de relacionamento interpessoal (não solicitam a companhia dos outros) e de conduta (acessos de raiva) e problemas de coordenação motora.

No que se refere às questões educacionais, a maioria dos professores do ensino comum e a minoria dos professores de Educação Especial foram favoráveis à inclusão. Os professores do ensino comum enfatizaram a promoção do bem-estar social e psicológico da criança com TEA, percebendo a escola como fonte de socialização. Os professores de Educação Especial, por sua vez, valorizaram os processos de aprendizagem e atividades curriculares como a leitura e a escrita, atribuindo à escola um papel importante na questão de manejo dos problemas de comportamento que interferem nesse processo.

Tomando os dados sobre a percepção desses professores a partir do modelo cognitivo de crenças de Beck e Freeman (1993), podemos entender que essa percepção é que determinará em grande parte os sentimentos e condutas subsequentes. Como os professores da Educação Especial reconhecem mais claramente algumas características comportamentais do TEA (ex.: estereotípias, rituais), assim como entendem que a escola é o local mais apropriado para lidar com seus problemas de comportamento, espera-se que também possam sentir-se mais aptos para lidar com estes aspectos do que os professores de educação em geral.

Por outro lado, os professores da sala comum percebem a inclusão de modo mais positivo que os professores da Educação Especial indicando que os primeiros possam lidar melhor com os aspectos da socialização, ao passo que os segundo possam lidar melhor com os aspectos específicos da aprendizagem, já que valorizam mais estes.

Já o estudo de Lazzeri (2010) descreveu as dificuldades encontradas pelos professores que trabalham com alunos com TEA. Foi observado que nas escolas do município de Santa Maria não existem mais classes especiais, estas foram extintas em conformidade com a nova Política de Educação Inclusiva. Assim, os alunos com TEA estão incluídos em salas de aula comuns recebendo o AEE como suporte à escolarização. Em função disso, nem todos os

alunos conseguiram se adequar às novas formulações do sistema municipal, alguns foram remanejados para as escolas do estado, e os professores encontraram alguns obstáculos com o funcionamento do novo sistema na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, o papel da educação especial e o seu público-alvo foram as maiores dificuldades encontradas pelos docentes. Por exemplo, muitos alunos estão recebendo AEE conforme previsto na Política de Educação Inclusiva, entretanto a realização do AEE não garante a permanência desse aluno na sala de aula, pois muitos professores relataram que como esse aluno não se concentra na sala durante as atividades propostas, passa maior parte do tempo passeando no pátio. Outro ponto importante a ser mencionado é que os alunos recebem AEE no mesmo turno da aula, o que leva a um prejuízo na sua participação, já que as atividades realizadas no AEE devem ser diferenciadas das da sala comum, contudo, acabam sendo substitutivas.

Um recente estudo americano realizou uma cuidadosa observação de crianças com TEA na escola para investigar suas habilidades sociais nesse contexto (WONG; KASARI, 2012). Participaram 55 crianças, sendo 27 com autismo e 28 com outra condição (ex.: atraso de linguagem, síndrome de Down, etc.), com idades entre 3 e 5 anos, distribuídas em onze salas de aula que comportavam entre seis e catorze alunos cada uma. Os pesquisadores realizaram observações sistemáticas pontuando comportamentos tanto da criança quanto de seus professores sobre engajamento/desengajamento da criança para com pessoas ou objetos, atividades cooperativas, simbólicas ou funcionais.

Não surpreendentemente, os resultados mostraram que as crianças com TEA passaram a maior parte do tempo sem engajamento, ou seja, isolados, e pouco tempo envolvidos em atividades conjuntas ou que envolvesse brincadeira simbólica quando comparados com seus colegas. A pesquisa ainda relata que na maior parte do tempo, as crianças com TEA comiam, bebiam ou esperavam de modo passivo, enquanto que seus colegas foram observados se envolvendo em atividades e brincadeiras de maneira mais ativa.

De fato, muitos são os desafios enfrentados pela escola com a chegada dos alunos com TEA, pois o desconhecido pode abalar a rotina da escola, muitas vezes desestruturando o processo de construção da educação inclusiva, gerando dúvidas e inquietações.

De acordo com os estudos de Segall e Campbell (2012), é essencial compreender as práticas utilizadas para promover o processo de inclusão dos alunos com TEA, bem como fatores relacionados com a implementação de intervenções em sala de aula. Esses autores avaliaram a experiência, o conhecimento e as práticas atuais dos profissionais da educação sobre TEA. Os resultados sugerem que os profissionais da Educação Especial mantêm os níveis mais elevados de conhecimento com relação aos professores da educação geral. Estes

autores ainda ressaltam que quanto mais conhecimento e prática, melhor o uso de estratégias empiricamente validadas.

2 VERTENTES TEÓRICAS REFERENTES AO AUTISMO

Observam-se objetivos diferenciados para com o aluno com TEA no ambiente educacional a partir das vertentes teóricas que norteiam cada proposição. Riviére (1995) aponta que os objetivos que ocupam lugar de destaque e relevância neste processo estão relacionados ao desenvolvimento social e comunicativo da pessoa, assim como, também, a diminuição das estereotípias e rituais através da modificação de comportamentos utilizando recursos da psicologia comportamental. Por exemplo, para lidar com as estereotípias e rituais, este autor destaca ser necessário que o professor esteja atento às condições antecedentes e consequentes em que tais condutas ocorrem, referindo-se ao modelo de avaliação descritiva A-C-CQ da comportamental.

A avaliação A-C-CQ descreve os antecedentes do comportamento (A), ou seja, os eventos que ocorrem antes de, ou juntamente com o comportamento, também descreve o comportamento específico (C) que é associado ao acontecimento, e as consequências do comportamento (CQ), isto é, os eventos que ocorrem imediatamente após o comportamento e que podem servir para reforçá-lo. Por exemplo, um professor apresenta uma tarefa nova(antecedente), a criança começa a chutar a mesa (comportamento específico), assim, o professor retira a tarefa(consequência do comportamento). Essa consequência sugere que a apresentação de uma atividade nova determina a ocasião para o comportamento desafiador e assim, a remoção da tarefa reforçará tal comportamento.

Ressalta-se, contudo, que o propósito específico da avaliação comportamental é identificar porque o comportamento ocorre dentro de um determinado contexto, para que uma intervenção adequada seja desenvolvida (WACKER; NORTHUP, COOPER, 1992).

Já Bosa (2006) entende que referente à inclusão da pessoa com TEA, destaque especial deve ser dado ao desenvolvimento infantil, utilizando-se de uma abordagem desenvolvimentista para o planejamento do atendimento a essa criança. Assim, em crianças pequenas as prioridades devem ser a comunicação, a interação social/linguagem e a educação, entre outros, que podem ser considerados ferramentas importantes para a promoção da inclusão da criança com TEA. A abordagem desenvolvimentista procura compreender a criança a partir de relações com o desenvolvimento típico.

Essa perspectiva pressupõe a ênfase na plasticidade cerebral e é de particular importância para a intervenção precoce no TEA. De acordo com Trevarthen, Aitken, Papoudi e Roberts (1998), por exemplo, o TEA se deve a um distúrbio do mecanismo inato para se

relacionar com pessoas, o que afeta o desenvolvimento da linguagem porque as funções de atenção e intersubjetividade com desenvolvimento precoce estariam prejudicadas. Ou seja, o TEA é visto como uma condição que afeta o desenvolvimento do sistema interativo pré-linguístico inato. Da mesma forma, Hobson (2002) acredita que subjacente ao TEA está uma falta de comportamento inato para a coordenação com o comportamento social de outras pessoas. Faltaria ao bebê que irá desenvolver um quadro autista a responsividade emocional que permite o engajamento pessoa a pessoa, as habilidades para a conexão emocional e a comunicação não verbal. Em suma, para esses autores, e para o enfoque desenvolvimentista no TEA, uma falha biológica impediria o bebê de relacionar-se social e afetivamente, o que acarretaria em um prejuízo no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, no cognitivo (LAMPREIA, 2007).

Além das posições desenvolvimentistas e comportamentais, Kupfer (2004) mostra a importância da abordagem psicanalítica para esta prática. Segundo essa autora, deve-se promover uma mudança na representação social sobre a criança com TEA, sendo importante que a escola e o professor baseiem sua prática a partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a este tipo de transtorno.

A autora ainda ressalta a importância de considerar as teorias cognitivas para o entendimento do autismo, tais como a teoria da mente e a coerência central (FRITH, 1989; BARON-COHEN, 1985). Compreendendo os recursos e dificuldades das pessoas com TEA, os professores podem utilizar perguntas simples, concisas e/ou menos ambíguas possíveis ao se dirigirem ao aluno, recomendando que os educadores evitem a utilização de metáforas ou explicações detalhadas sobre as mesmas na presença deste educando. Tal fato se relaciona à compreensão prejudicada da linguagem por estas crianças que pode dificultar o entendimento do sentido figurado e das metáforas, por compreender a fala de forma muito literal (FRITH, 1998; BARON-COHEN, 1985; SCHWARTZMAN, 1994).

Ainda em relação ao professor, Rivière (1995) ressalta alguns critérios a respeito dos quais o educador deve estar atento visando facilitar a promoção da educação, tais como estimular a atenção das crianças com TEA aos aspectos relevantes e inibir os aspectos irrelevantes da tarefa; oferecer instruções claras, precisas e adequadas à tarefa; instruir a criança somente ao obter a sua atenção; empregar auxílios para promover as condutas que deseja ensinar e estar atento às condutas de cada criança com a finalidade de descobrir o que a motiva, para então utilizar este aspecto na promoção da aprendizagem.

3 CONCEITOS PARA A PROPOSTA INCLUSIVA

Um dos maiores benefícios que uma educação inclusiva pode oferecer a crianças com TEA reside na possibilidade de interação com seus pares, contribuindo para o desenvolvimento das competências sociais (BOSA, 2010). Porém, se considerarmos apenas a presença desta criança no ambiente escolar, podemos constatar a ocorrência de realidades similares às relatadas por Wong e Kasari (2012), ou seja, de que este aluno com TEA está passando a maior parte do seu tempo isolado na escola. Logo, a presença na escola não corresponde equitativamente à qualidade das experiências educacionais.

Apesar dos estudos sobre a prevalência do TEA indicarem que o número de pessoas afetadas pelo transtorno na população é superior ao da Síndrome de Down, que é cerca de 5,9 casos em cada 10.000 pessoas, ou um caso em aproximadamente 1.695 pessoas (MANTRY et al., 2008), os dados do censo escolar do MEC/INEP de 2007 indicaram que o número de matrículas de alunos com TEA em escolas (especiais ou regulares) representa 1,5% de toda a população de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas no Brasil, enquanto que a porcentagem de alunos com Síndrome de Down é de 5,4% (BRASIL, 2007).

Esses dados sugerem duas hipóteses: ou poucos alunos com TEA estão matriculados em escolas, sejam elas regulares ou especiais, ou muitos dos alunos com TEA foram classificados em outras categorias, como na de “condutas típicas” ou mesmo na de “deficiência mental”. As duas hipóteses são bastante viáveis considerando que a complexidade da condição do TEA pode ser um fator que dificulte a entrada de pessoas com esse diagnóstico em escolas. Por outro lado, a falta de diagnóstico diferencial mais preciso pode levar ao enquadramento dessas pessoas na categoria de “condutas típicas”, devido à presença de comportamentos típicos no TEA, ou ainda na categoria de “deficiência mental”, em função da alta porcentagem desta condição associada ao TEA.

Contudo, de acordo com a classificação proposta pela publicação do MEC, através da Secretaria de Educação Especial, as condutas típicas são apresentadas como: desatenção, dificuldade de concentração, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física, agressividade verbal e desamparo (FEIJÓ, 2011).

O que se pode notar pelos dados do Educacenso 2012, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação Especial de Santa Maria RS, é que dos 158 alunos diagnosticados com Transtornos Globais do desenvolvimento (TGDs), 30 têm o diagnóstico de autismo, dois

alunos apresentam Síndrome de Asperger e 126 possuem o diagnóstico de Transtorno Desintegrativo da Infância. Esses dados sugerem certo desconhecimento acerca da definição dos TGDs, uma vez que o Transtorno Desintegrativo da Infância parece ser muito raro e muito menos comum do que o Transtorno Autista.

O que toma relevo ao tentar entender os dados da pesquisa acima, bem como os dados do Educacenso, é como os professores e demais membros da comunidade escolar entendem e lidam com uma pessoa com esse diagnóstico? Como entender em amplitude as características centrais do TEA quando ele pode facilmente ser confundido com deficiência mental ou condutas típicas?

Segundo Ainscow (2000), para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos.

Humphrey (2008) amplia a definição de inclusão, compreendendo-a segundo as ideias de Tony Booth e Mel Ainscow (2000) que trazem quatro conceitos para a proposta inclusiva, quais sejam: presença, participação, aceitação e aprendizagem. Estes conceitos significam respectivamente:

1. **Presença:** sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência desse aluno na escola, o local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica.

2. **Participação:** qualidade das experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas.

3. **Aceitação:** pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca.

4. **Aprendizagem:** ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades, etc.

A concepção de inclusão a partir destas dimensões destaca que não basta determinado aluno estar matriculado para que a escola seja considerada inclusiva, já que isso não implica necessariamente uma educação de qualidade.

Estes autores desenvolveram o INDEX, que é um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo nas escolas, argumentando que inclusão envolve mudanças, sendo um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes.

Alves (2005), buscando conhecer a representação social construída por professores sobre o TEA e o movimento de inclusão destes na escola comum, apresenta a falta de preparo dos mesmos e identifica um processo de inclusão que mais se aproxima de uma “colocação ‘física’ de alunos num espaço comum, onde circulam os sujeitos da comunidade escolar”. Nesse sentido, a presença desses alunos na rede regular de ensino está garantida pela legislação, porém ainda existem barreiras para que essa população seja atendida de acordo com seus déficits e suas potencialidades, o que, muitas vezes acaba sendo motivo de evasão escolar.

A participação significa aprender junto com 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 (BOOTH, AINSCOW, 2000).

Sendo assim, considerar crianças com TEA são passíveis de se beneficiar da inclusão educacional escolar é reconhecer que são capazes de aprender e de se relacionarem com os demais. Entretanto, como afirma Suplino (2005), o desafio está para além de mantê-las na sala de aula, mas sim em mantê-las com qualidade do trabalho realizado.

As discrepâncias sociais, muitas vezes são agravadas com o avanço da série/ano (ROTHERAM-FULLER *et.al.*2010), já que os ambientes educacionais dos estudantes também variam de acordo com sua idade, assim como com o tipo de deficiência. É visto que muitos alunos mais velhos, que frequentam as séries finais do ensino fundamental muitas vezes passam o tempo escolar fora de suas salas de aula, com frequência se dirigindo aos serviços especializados onde podem se beneficiar em pequenos grupos ou mesmo com instrução individual de diferentes abordagens e suportes, inclusive flexibilização do currículo.

Em uma pesquisa realizada em Belo Horizonte sobre a escolarização de alunos com TEA, Gomes e Mendes (2010) verificaram que em relação à participação desses alunos nas atividades escolares, houve variação nas diferentes etapas. No que se refere à permanência em sala de aula, 80% dos alunos da educação infantil, 40% do 1º ciclo e 60% do 2º e 3º ciclos permaneciam em sala de aula durante todo o tempo da jornada escolar.

Esses dados sugerem que na educação infantil pode ser mais fácil manter alunos com TEA em sala de aula comum, contrariamente ao 1º ciclo, no qual a porcentagem de alunos fora da sala de aula é superior à porcentagem dos que nela permanecem o tempo todo e durante todos os dias da semana, já que nestas séries, as demandas curriculares se diferem das demandas da educação infantil (GIARDINETTO, 2009).

A participação dos alunos com TEA nas tarefas de sua turma, no geral, é considerada baixa, sendo que no 1º ciclo, praticamente nenhum aluno participava “sempre” das atividades de seu grupo de colegas. Sobre a realização das mesmas atividades dos colegas ou a realização de atividades diferenciadas, observa-se que na educação infantil, a porcentagem de alunos que realizava as mesmas tarefas e tarefas diferenciadas é a mesma. No 1º ciclo, a porcentagem de alunos que realizava atividades diferenciadas é maior do que a porcentagem daqueles que realizavam as mesmas atividades; observa-se também nesse ciclo que a porcentagem de alunos que “nunca” realizavam as mesmas atividades dos colegas é de 60%. Nos 2º e 3º ciclos, a situação se inverte e a porcentagem de alunos que realizavam atividades diferenciadas é menor do que a porcentagem dos alunos que realizavam atividades idênticas as dos colegas. De forma geral, observa-se que a realização frequente de atividades, sejam elas iguais ou diferenciadas, em todas as etapas escolares, é baixa, variando de 10 a 50% dos alunos.

Tendo em vista a aceitação de alunos com TEA, nota-se que a maior parte das pesquisas mostra a inclusão de alunos com alto funcionamento, embora os alunos com autismo grave também tenham o direito ao acesso e permanência na escola (LOCKE, J.; ROTHERAM-FULLER, E.2001).

Como os estudos de Kasari *et.al.* (1999); Symes e Humphrey (2010) que argumentam que a inclusão de crianças com Síndrome de Asperger (SA) tem sido muitas vezes defendida por pais e profissionais devido à convivência com pares na mesma sala de aula, mas há evidências de que a inclusão por si só não é suficiente para incluir socialmente essas crianças (CHAMBERLAIN, KASARI, ROTHERAM-FULLER 2007; OCHS et al 2001; FERRAIOLI, HARRIS 2011).

Uma estratégia usada para melhorar as relações sociais das crianças com SA é contar com a ajuda de colegas com desenvolvimento típico, que servem como modelos que fornecem assistência, instrução, feedback e reforço (JACKSON, CAMPBELL 2009; BASS, MULICK 2007).

Também nessa definição se encontram os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando propõe que a educação deve acontecer em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias.

Considerando a aprendizagem como os ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, tem havido uma ênfase considerável sobre de que maneira incluir todos os alunos na vida social da classe. Porém, uma atenção consideravelmente menor tem sido dada à maneira como todos os

alunos podem ser envolvidos em uma aprendizagem ativa nas salas de aula inclusivas. (STAINBACK, STAINBACK, 1997)

Ainda na pesquisa realizada por Gomes e Mendes (2010), no que se refere à aprendizagem de habilidades pedagógicas básicas, percebe-se que a porcentagem de alunos que sabiam ler, escrever, fazer contas e que acompanhavam os conteúdos pedagógicos ficou abaixo de 10% no 1º ciclo e abaixo de 60% no 2º e 3º ciclos. No geral, observa-se que em torno de 90% dos alunos com TEA não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas.

4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA

Embora existam estudos internacionais sobre inclusão educacional escolar de alunos com TEA, a maior parte deles enfatiza apenas alguns dos aspectos do processo inclusivo, como os recursos presentes na escola (ARON, LOPREST, 2012), a frequência destes alunos na escola ou a aceitação entre os pares (OCHS, KREMER-SADLIK, SOLOMON, SIROTA, 2001). Sendo pouco investigados os aspectos mais amplos da inclusão, como a presença, participação, aceitação e aprendizagem do aluno em sala de aula (GOMES, MENDES, 2010; HUMPHREY, 2008). Esses indicadores são avaliados por outros estudos (Mc CONNEL, 2002; LOCKE, ROTHERAM-FULLER, KASARI, 2012), mas não todos integrados e sendo compreendidos como indicadores da qualidade da inclusão.

A inclusão será compreendida a partir dos eixos propostos por Tony Booth e Mel Ainscow (2000) que ampliam o conceito de qualidade do processo inclusivo e apresentam quatro indicadores para a proposta inclusiva. Nesse sentido, serão analisadas as relações que se estabelecem entre os aspectos referentes à presença, participação, aceitação e aprendizagem dos alunos com TEA, o que indicaria a qualidade da inclusão educacional escolar.

Portanto, o objetivo central deste estudo constitui em analisar os indicadores de qualidade de inclusão dos alunos com TEA incluídos na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria RS, caracterizando como é sua escolarização a partir das perspectivas de seus professores.

5 MÉTODO

5.1 Delineamento

O presente estudo que investiga a inclusão dos alunos com TEA na rede municipal de ensino do município de Santa Maria tem caráter qualitativo, desenvolvendo-se através de estudo de caso múltiplo do tipo exploratório (YIN, 2001).

Trata-se de um fenômeno pouco investigado, que exige aprofundamento de poucos casos que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores. Assim, se espera encontrar resultados semelhantes no que se refere à inclusão de alunos com autismo (replicação propriamente dita), sendo possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos.

5.2 Participantes

Estava prevista a participação de nove professores das séries iniciais do ensino fundamental de escolas do município de Santa Maria RS que realizassem a docência com alunos identificados com o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) pelo Educacenso 2012. Porém, das nove escolas contatadas, quatro afirmaram que não possuíam alunos com TEA, uma escola se negou a participar, alegando que ainda estava em processo de organização dos alunos incluídos e uma professora não quis participar argumentando que não gravaria a entrevista. As três professoras das escolas restantes aceitaram prontamente o convite. Ainda foi realizada mais uma entrevista com uma professora de uma escola que não constava nos dados do Educacenso.

5.3 Instrumentos

Ficha de Caracterização da Escola e do Aluno com Autismo (EdEA, 2012)³: A seção I refere-se a uma ficha de Caracterização da Escola onde constam informações contidas nos Projetos Pedagógicos (Ex.: localização, infraestrutura, equipe, números de alunos, forma de recursos financeiros.). A seção II foi adaptada de EdEA (2011) abrangendo dados sobre o aluno com autismo, tais como dados de identificação, diagnóstico escolar prévio e características comportamentais e de aprendizagem. Esta ficha consta no Apêndice A.

³ Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo – Universidade Federal de Santa Maria RS.

Entrevista Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo (EdEA, 2012): Inclui dados sobre a identificação do professor abrangendo a formação, o tempo de formação, a experiência com autismo, entre outros. Assim como um conjunto de questões sobre o seu trabalho com o aluno com TEA, organizadas em quatro dimensões: 1. Presença; 2. Participação; 3. Aceitação; 4. Aprendizagem. Esta entrevista encontram-se no Apêndice B.

5.4 Procedimentos

Após terem sido identificados os alunos com TEA e suas respectivas escolas, através do Educasenso 2012, foi realizado contato com a direção para explicar os objetivos da pesquisa e convidar a instituição a participar. Posteriormente foi marcada uma data para visita à escola e solicitado que indicassem os professores que poderiam participar voluntariamente do estudo.

No momento da visita à escola a Ficha de Caracterização da Escola e dos Alunos com Autismo foi preenchida pela pesquisadora com base nos documentos disponíveis na escola, como o Projeto Pedagógico entre outros. Logo após os professores envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi realizada a Entrevista Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo. A aplicação desta entrevista foi realizada individualmente com cada professor, em uma sala previamente agendada. A Entrevista Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo foi gravada e posteriormente transcrita com o auxílio de um bolsista de iniciação científica.

Este projeto foi aprovado no Comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria com o número de protocolo 14725313.4.0000.5346.

5.5 Análise dos Dados

As informações da Ficha de Dados da Escola e do Aluno com Autismo foram utilizadas para identificar as características físicas e de quadro de pessoal da escola, bem como caracterizar os alunos com TEA participantes.

Os dados da Entrevista sobre a Inclusão de Alunos com Autismo foram examinados por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). A análise procurou extrair a significação dos conteúdos, através de procedimentos sistemáticos, exaustivos e objetivos, obedecendo aos critérios da análise de conteúdo qualitativo, no qual foram utilizadas categorias estabelecidas *a priori* (presença, participação, aceitação e aprendizagem), citadas em estudos sobre inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2000; HUMPREY, 2008), assim como subcategorias estabelecidas a partir dos conteúdos apresentados nas respostas dos questionários com as professoras.

7 RESULTADOS

Serão descritos a seguir os quatro casos investigados, contendo dados sobre a professora entrevistada, o aluno com TEA e a escola. Após será apresentada a análise das entrevistas sobre a inclusão dos alunos com TEA, a partir dos indicadores de presença, participação, aceitação e aprendizagem.

7.1 Resumo dos Casos dos Professores Participantes

Caso 1: Professora Laura⁴

Laura tem 44 anos e é formada em Pedagogia há 23 anos. Não possui experiência prévia com aluno com TEA e nunca realizou cursos nessa área. Sua docência como professora regente é em uma turma de 1º ano com 13 alunos.

A escola em que Laura atua como professora possui 378 alunos, sendo que 6 desses são incluídos e recebem atendimento de uma professora de Educação Especial em uma sala de recursos.

Miguel⁵, o aluno com TEA, tem 7 anos, possui 3 irmãos e mora com os pais. Este é o segundo ano que frequenta essa escola. Recebe atendimento de uma Terapeuta Ocupacional. A professora refere que ele não consegue se expressar através da fala, porém consegue manifestar seus desejos e suas necessidades de modo que o entendam. Compreende as ordens dadas pela professora e pelos colegas. Ainda não sabe ler, nem escrever seu nome. Consegue fazer a higiene sozinho, assim como alimentar-se e mover-se pela escola. Raramente é agressivo ou apresenta comportamentos auto-lesivos. Ocasionalmente é agitado e frequentemente apresenta comportamentos repetitivos.

Durante a entrevista, Laura falou da dificuldade em receber um aluno com TEA em sua turma, bem como da ansiedade, pois sua experiência com a inclusão era apenas com um aluno com Síndrome de Down, no ano anterior. Agora, mesmo com uma turma relativamente pequena, com 13 alunos, a professora relata que todos precisam de sua atenção, por isso não consegue trabalhar concomitantemente com o aluno com TEA. Sua estratégia tem sido de iniciar com a organização da turma para posteriormente auxiliar o aluno com TEA de modo individualizado: *“Quando é alfabetização ele não quer saber, aí tem que deixar ele jogar,*

⁴Visando preservar a identidade das professoras participantes, foram utilizados nomes fictícios.

⁵ Assim como o nome dos professores, o nome dos alunos também será fictício.

porque não é do interesse dele, aí não tem como dar atenção, tem que esperar a turma se envolver para depois dar para ele...”.

Considera difícil trabalhar com Miguel porque, "o aluno não se comunica", pois não desenvolveu a linguagem verbal: *"Eu acho difícil até a questão do Miguel não conseguir se comunicar, porque que ele não fala né".* Porém, no seu relato ficam claras as intenções comunicativas desta criança, uma vez que consegue demonstrar seus desejos e intenções, as quais parecem ser corretamente interpretadas pela professora: *"Ele já descobriu onde é que tem as bolachas, então às vezes ele pediu pra ir no banheiro, mas ele não foi, foi na cozinha, agora já peguei a manha, já sei quando é banheiro e quando é cozinha pra buscar a bolacha que ele faz gesto, então agora já descobri que o gesto não é banheiro”.*

De acordo com a professora, Miguel recebe alguns privilégios que interferem na sua participação em sala de aula: *"Por exemplo, o horário né, o Miguel, o horário que chegarem eles retiram da sala. Uma coisa que eu não gosto né, porque às vezes tu está fazendo uma atividade, aí chega entra porta adentro e leva embora né, são coisinhas assim, porque a criança incluída pode ter certos privilégios ou não seguir certas normas. Então assim não sei até que ponto isso é justo né, porque se existe normas são pra todos, aí tu não tem como explicar pros outros porque né, no momento que tem pra um tem pra todos”.*

Caso 2: Professora Maria

Maria tem 57 anos e é formada em Pedagogia há 10 anos. Possui experiência de dois anos com alunos com TEA em escola regular, porém nunca realizou curso de formação nessa área. Sua turma de 3º ano é composta por 23 alunos, incluindo o aluno com TEA. A escola conta com uma professora de Educação Especial que trabalha 10 horas semanais com os 2 alunos incluídos.

Rômulo, o aluno com TEA, tem 9 anos e está frequentando essa escola há mais de 3 anos. Conforme a professora recebe atendimento psicológico (particular) e ainda frequenta o CAPS I⁶. O menino consegue se expressar através da fala, sendo bem compreendido pelos demais, assim como também compreende bem as instruções dadas por colegas ou professores. Ainda não sabe ler, mas consegue escrever seu nome e está desenvolvendo noções das operações de soma e subtração. Consegue alimentar-se, realizar a higiene e locomover-se pela escola com independência. Nunca apresentou agressividade ou comportamentos auto, quanto

⁶Centro de Atenção Psicossocial - Infantil: Serviços para cidades de pequeno porte, que devem dar cobertura para toda clientela com transtornos mentais severos durante o dia (adultos, crianças, adolescentes e pessoas com problemas devido ao uso de álcool e outras drogas).

hetero-lesivos. Raramente apresenta agitação, porém seus comportamentos repetitivos ocorrem com frequência.

Na entrevista, Maria relata a dificuldade em cumprir uma lei, que foi imposta⁷, que prejudica muito o aluno, já que nos cursos de graduação não há uma formação específica para trabalhar com os alunos “inclusos” (sic). Devido a isso, Maria diz que procurou a professora de Educação Especial da escola para que lhe ajudasse a “entrar no mundo deles” (sic). Essa professora lhe auxilia em um dia da semana, quando está nessa escola, ainda orienta os pais no processo de inclusão.

Outro fato relevante é o trabalho dessa professora em parceria com os demais profissionais da escola e família, uma vez que tanto a professora de Educação Especial como a Orientadora Educacional parecem trabalhar em conjunto. Percebe-se que há uma preocupação coletiva com o processo de aprendizagem desse aluno: *"Agora com a Orientadora Educacional e a Educadora Especial que estão chamando mais os pais, eles estão dando uma melhor atenção ao Rômulo"*.

Caso 3: Professora Susana

Susana tem 29 anos, é formada em Pedagogia há 8 anos e possui mestrado em Educação. No ano anterior, trabalhou com duas alunas com características de TEA, embora não tivessem diagnóstico. Nunca realizou cursos específicos nessa área. A escola possui uma sala de recursos, onde uma professora de Educação Especial trabalha com 8 alunos incluídos. Ao todo, são 190 alunos e 22 professores. A sua turma de 1º ano é composta por 14 alunos.

Isadora, a aluna com TEA tem 7 anos, não possui irmãos e mora com os pais. Este é o primeiro ano da aluna nessa escola. Recebe atendimento fonoaudiológico (particular) e frequenta o CAPS I. A menina fala apenas algumas palavras, mas consegue expressar seus desejos e necessidades aos outros. Ainda não sabe ler nem escrever seu nome.

Esporadicamente consegue compreender as instruções dadas pelos colegas e pela professora. Consegue se alimentar e fazer a higiene sozinha, assim como locomover-se pela escola. Isadora raramente apresenta comportamentos repetitivos. Frequentemente é agitada e agressiva, também apresenta comportamentos auto-lesivos.

Durante a entrevista, Susana argumentou que aprendeu a trabalhar com crianças “especiais” (sic) durante sua prática docente: *"Acho que para a escola foi tudo muito novo, a*

⁷Referindo-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

gente foi aprendendo com a experiência mesmo, com o contato com eles.” Ainda relatou que nesse ano letivo, além de Isadora, tem outro aluno com TEA. A professora relata sua dificuldade em dar a devida atenção à turma como um todo, pontuando que além dos casos de inclusão, cada aluno possui peculiaridades que mereceriam maior atenção: *“É uma turma pequena com bastantes peculiaridades, eu até sempre falo assim, na verdade não são só os 2 que são especiais, existem ali dentro da turma várias crianças, cada uma especial que precisam de uma atenção especial que tem muitas dificuldades de aprendizagem, é bem complicado o trabalho”*.

A professora argumentou que a adaptação de Isadora foi dificultada, inicialmente, pelo ruído da sala de aula, mas posteriormente tornou-se mais tranquila: *“No início era a questão do barulho, da agitação, ela não aceitava muito bem, depois passou, ela começou a interagir bem com a turma, muito tranquilo em relação à adaptação dela”*. Também relata que procura deixar a sala equipada com brinquedos e materiais do interesse atual da aluna. Além disso, aparenta estar preocupada com outros materiais que podem vir a interessar a aluna em um momento subsequente do seu desenvolvimento: *“Para que ela se sinta bem ali com recursos, para que ela explore. Tem uma estante com livros que a gente percebeu que ela gosta bastante, brinquedo já é mais difícil dela fazer uma brincadeira mais simbólica, mas também tem a disposição para ela brincar, então a gente já deixa num canto o material”*.

É possível perceber, durante a entrevista, que Isadora se agita quando contrariada ou quando não obtém o que deseja imediatamente: *“Ela costuma ficar agitada, para ela é difícil a negação, é bem complicado, ainda é bem difícil se ela quer alguma coisa”*. Nos momentos em que a aluna se agita, é comum episódios de agressividade. Por isso, a solução encontrada pela professora é buscar tranquilizá-la através da conversa e permanecer próxima à aluna para controlar e evitar a agressão aos colegas. Quando essa estratégia não funciona, retira a mesma da sala: *“A gente procura ir conversando com ela, deixar que ela se acalme, ficar próximo, evitar que ela bata nos colegas, que ela se machuque, ela é muito rápida, então era difícil de controlar, a gente buscava outras alternativas, tirava ela da sala”*.

Caso 4: Professora Diana

Diana tem 52 anos e é formada em Pedagogia há 6 anos. Não possui experiência prévia com aluno com TEA e nunca fez cursos nessa área. Realiza docência em uma turma de 3º ano composta por 18 alunos.

A escola possui aproximadamente 700 alunos, sendo que 9 são incluídos e recebem atendimento de uma professora de Educação Especial em uma sala de recursos.

Alana, a aluna com TEA, tem 8 anos, possui um irmão e mora com os pais. Está nessa escola há aproximadamente 2 anos. Não consegue se expressar com clareza através da fala, ainda não sabe ler e escrever, nem mesmo o seu nome. Consegue fazer a higiene sozinha, assim como se alimentar e locomover-se pela escola. Compreende parcialmente ordens dadas pela professora ou pelos colegas. Raramente apresenta agressividade e comportamentos auto-lesivos. Frequentemente é agitada e ocasionalmente possui comportamentos repetitivos.

É possível perceber a dificuldade da professora em trabalhar com uma aluna com TEA, mais especificamente em lidar com a imprevisibilidade dos comportamentos desadaptativos e seu impacto junto ao restante da turma: *“Fica uma situação para mim que não tenho experiência, bem preocupante, porque tem dias que ela começa a gritar, aí os outros começam a dizer profe ela está fazendo tal coisa, então a gente tem que estar lá, e a gente propõe uma atividade e ela não quer fazer, daí eu brigo com ela”*.

Apesar de considerar imprevisíveis os momentos em que a aluna estará agitada ou não, descreve que o momento de contação de histórias parece acalmá-la, inclusive mencionando possíveis recursos de compreensão e participação desta atividade por parte da menina. Ainda percebe-se a dificuldade enfrentada pela professora, já que em alguns momentos Alana consegue participar das atividades propostas, mas em outras, a menina fica bastante agitada: *“É difícil, quando ela está calma tudo bem, aí a gente senta, tem a hora do conto, ela fica ali quietinha até que gosta, parece que tem horas que ela entende a história que a gente conta, olha os desenhos, mas tem dias que ela está bem agitada”*.

Também se torna perceptível que a professora valoriza algumas atividades que Alana consegue realizar: *Ela faz um desenho e vem me mostrar, então às vezes eu gostava e colocava na parede, olha Alana o desenho, que bonito!”*

7.2 Análise das entrevistas sobre a inclusão dos alunos com TEA

A seguir será apresentada a matriz de categorias dos quatro casos gerados *,a priori*, a partir da análise de conteúdo das entrevistas, as quais serão agrupadas pelos indicadores de presença, participação, aceitação e aprendizagem.

Tabela 1 - Categorias e Subcategorias

Presença	Frequência à escola Tempo de permanência em sala de aula Comportamento em sala de aula
Participação	Atividades compartilhadas com a turma Comunicação/interação com os colegas Comunicação/interação com a professora
Aceitação	Percepção dos colegas/escola Quem auxilia esse aluno em sala de aula Desafios para com esse aluno
Aprendizagem	Objetivos Avaliação Dever de casa

Presença

A categoria Presença diz respeito a como o aluno com TEA está inserido na escola, se está no mesmo ambiente escolar que seus colegas ou em classes separadas, ou seja, refere-se à presença física da criança no espaço escolar. Inclui dados sobre a frequência do aluno à escola, tempo em que permanece neste local e seu comportamento enquanto em sala de aula.

A presença do aluno Miguel, do caso 1, segundo a professora é diária: *“Ele frequenta a escola todos os dias”*. Porém, a professora destaca que ao menos um dia por semana ele não comparece à escola para frequentar o atendimento de uma terapeuta ocupacional: *“Tem um dia na semana que a mãe leva ele pra terapia ocupacional”*.

Quanto ao tempo que este aluno passa em sala de aula, a professora Laura relata que Miguel permanece o tempo inteiro, ou seja, o turno da tarde, que compreende das 13:30h até às 17:30h, porém condicionado a sua retirada pela professora de Educação Especial, uma ou duas vezes semanais, já que esse atendimento é realizado no mesmo turno da aula: *“Nós temos a Educadora Especial aqui também, tem dias que ela tira ele uma hora da sala, faz o atendimento lá com ele na sala de recursos depois ele retorna, isso conforme o dia que ela está disponível depende do horário dela”*.

Além do tempo em que este permanece na escola, é importante a descrição da qualidade do seu comportamento durante estes momentos, já que este foi relatado como tranquilo, comportando-se com independência em torno de seus interesses. *“Ele é tranquilo, ele chega, sabe onde eu guardo os jogos, ele adora os jogos, já vai lá no armário e fica lá pra eu abrir e pegar os jogos pra ele”*. Nota-se, durante a entrevista, que esse comportamento foi adquirido ao longo das aulas, pois no início do ano letivo Miguel demonstrou alguns comportamentos que causavam medo, tanto nos colegas como na professora que tinha receio por acreditar que não conseguiria trabalhar com esse aluno: *“No início, nas duas primeiras semanas pra gente não foi fácil, porque ele grita né, ele faz uns sons altos e as crianças tinham medo dele e ele é maior que os outros, ele é uma criança grande pra idade, e aí ele não falava, ele gritava, ele ouvia a minha voz e botava as duas mãos no ouvido e gritava também, e eu digo meu Deus eu não vou conseguir trabalhar porque ele ouve minha voz e grita, não consegue me ouvir né, me apavorei”*.

Diante desses relatos, percebe-se como a professora recorreu a práticas para a adaptação desse aluno na escola, organizando até mesmo uma rotina em que Miguel segue ao chegar à sala de aula: *“Ele chega, ele sabe onde eu guardo os jogos, ele adora os jogos, ele já vai lá no armário e fica lá em volta para eu abri e pegar os jogos pra ele”*.

Já a presença do aluno Rômulo do caso 2, é integral, ou seja, frequenta a escola diariamente, como relata a professora Maria: *“Ele vem de segunda à sexta”*. Diferentemente do caso anterior, este aluno também recebe atendimentos externos (ex.: psicólogo e CAPS I), porém o faz no turno inverso a escola.

Nesses dias, o aluno permanece na sala comum durante todo o turno: *“Fica até às cinco horas”*. Contudo, a professora relata que ele sai da sala esporadicamente: *“Só algumas saídas, ele pede para ir ao banheiro, aí dá uma volta”*.

Segundo o relato da professora, o comportamento em sala de aula de Rômulo, é tranquilo, pois ele tem seguido até mesmo as ordens estabelecidas para a turma: *“... eu tenho combinado todas as quartas feiras a hora do brinquedo, antes ele trazia todos os dias, aí a gente combinou com a família que ele só trouxesse na quarta, então semana passada veio na terça e ele me perguntou se era dia do brinquedo: né profe que o brinquedo é quarta?”*

Outro relato que corrobora com a afirmação da professora a respeito do comportamento de Rômulo é quando ele expressa seu desejo de ir embora e mesmo assim espera até finalizar a aula: *“Ele me pergunta falta muito? Eu queria ir para casa”*. Ainda fica claro como a professora está satisfeita com a evolução de Rômulo desde o início do ano letivo, bem como sua presença em tempo integral nas aulas: *“Estou muito contente com os*

avanços dele né, só no fato dele ficar na sala de aula até às cinco horas, tem dias que bate e ele já está aqui”.

A aluna Isadora, do caso 3, frequenta a escola diariamente: *“Ela vem à aula todos os dias.”* No entanto, a sua frequência em sala de aula depende do seu comportamento, como fica evidenciado na narrativa da professora: *“Tem alguns dias que ela vai embora mais cedo porque se a gente vê que ela está muito agitada, ela vai para casa.”* Nesse sentido, parece haver um acordo entre a mãe e a escola: *“Eles moram perto, então a mãe vem buscar, até porque ela se cansa bastante, então preferiu dar esta prioridade”.* Frente a isso, percebe-se que a presença de Isadora na escola não é integral, já que a aluna sai por causa do comportamento ou por causa do cansaço.

Cabe ressaltar, que embora Isadora receba atendimento na sala de recursos no turno inverso, em alguns momentos (quando a aluna está muito agitada), esse atendimento é realizado durante o período de aula: *“Tem momentos que ela já não consegue mais ficar na sala de aula, aí a Educadora Especial já deixa destinado esse momento, para que ela vá para o atendimento na sala de recursos”.*

Para a professora Susana, essa redução na frequência de Isadora na sala de aula é importante, pois assim a monitora consegue dar atenção ao outro aluno com TEA presente na sua turma: *“Até porque para fazer esse atendimento individualizado também da educadora pegar, tirar da sala e a monitora fica com outro”.*

Sobre o comportamento em sala de aula, Susana argumenta que Isadora é muito agitada: *“Ah no início foi um pouco complicado, os primeiros dias ela ficou bem agitada”.* A professora ainda relatou sobre a adaptação de Isadora: *“Mas foi muito rápida a adaptação, foi ela [a mãe] ficou alguns dias, mas já pedimos para ela sair, ficar do lado de fora, ver como ela ia reagir e aí foi tranquilo, aí ela começou a se acalmar, ficou tranquilo, no início era a questão do barulho, da agitação, ela não aceitava muito bem, depois passou ela começou a interagir bem com a turma, muito tranquilo em relação à adaptação dela”.*

A presença de Alana, do caso 4, mostra que a aluna frequenta a escola apenas 3 vezes semanais por falta de assiduidade da família: *“Às vezes ela falta uma ou duas vezes por semana”.* Além de Alana não comparecer todos os dias a aula, a sua presença em sala aula não é integral, pois a professora argumentou durante a entrevista que acha que a aluna tem uma aula diferenciada na sala da orientação: *“Eu acho que ela tem dias certos para isso, daí ela vem e chama, eu acho que são duas vezes por semana”.*

Em determinado momento foi possível perceber a existência de um distanciamento entre as práticas da professora da sala comum e da Educadora Especial que atende essa aluna,

evidenciando um desconhecimento tanto a respeito da frequência quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas nos atendimentos, uma vez que se pode perceber na entrevista que a professora sabe que Alana sai da sala de aula comum para frequentar outro espaço, porém não tem clareza sobre que atendimento irá receber, nem em que dias da semana isso acontece: *“Ela vai daí acho que duas vezes por semana na sala de orientação, vai ter uma aula diferenciada, eu acho que ela tem dias certos...”* Ao ser questionada se esse atendimento não seria na sala de recursos com a professora de educação especial, a professora afirmou que sim.

Quanto ao comportamento em sala de aula, Susana explica que a aluna é muito agitada, pois: *“Tem dia que ela começa a gritar”*. Como, por exemplo, nessa situação: *“se os outros estão emprestando o material numa boa, tudo bem, mas agora se ela pegar o material, daí ela grita, já fica brava”*. Ainda segundo a professora, o comportamento de Alana acaba atrapalhando o andamento da aula: *“Ela atrapalha, eu trabalho matemática com material concreto e às vezes eles estão ali concentrados, aí eles dizem olha aqui profe, ela pegou né, aí eles conversam e ela devolve, mas às vezes acontece de pegar os materiais quando eles estão ocupando, aí fica meio confuso tem que conversar com ela para ela devolver”*.

Muitas vezes, porém, Alana já chega à escola bastante irritada, discutindo com os colegas: *“Tem dias que sim, que ela chega irritada, aí já briga até por causa do lugar, esse é meu lugar, sai olha aqui profe tá no meu lugar e se está ali ela já puxa pela mochila para tirar alguém do lugar dela.”*

Participação:

A participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Abrange dados sobre atividades compartilhadas com a turma, assim como comunicação/interação com os colegas e com a professora.

Observa-se que a participação do aluno Miguel, do caso 1, em atividades compartilhadas com seus colegas parece depender do tipo de atividade. Quando o foco é alfabetização, como ler e escrever, este se afasta para investir em atividades paralelas: *“Ele tá pintando, ele tá jogando, está fazendo alguma outra coisa. Se for uma coisa que ele tenha que ler e escrever, não consegue acompanhar né, então não tem significado, ele já não faz.”* Porém quando a atividade da turma envolve as habilidades que ele tem destreza, como pintar ou jogar, o aluno parece se envolver e participar ativamente: *“se for pintura, se for hora do conto, se for uma música, se for uma brincadeira, alguma coisa que a gente tenta que ele faça junto”*.

Como o aluno participa seletivamente das atividades propostas pela professora, a opção em utilizar o escrever, ler e copiar como únicas possibilidades de aprendizagem pode acabar por restringir a participação mais intensiva do aluno: *“Enquanto a turma, por exemplo, tá copiando alguma coisa ele geralmente tá com joguinho...”*. Cabe aqui destacar, que embora Miguel esteja envolvido com o seu "joguinho", está brincando com as pecinhas do jogo, sem seu uso funcional, o que parece mais levar a um isolamento do que uma possível forma de aprendizagem: *“ele brinca com as pecinhas, não quer brincar de montar”*.

Todavia, embora sua participação em atividades com colegas ou professora não ocorra com muita frequência, percebe-se a preocupação da professora para que ele interaja com os demais colegas, bem como em alguns momentos planejar atividades conjuntas em que todos os alunos possam participar: *“Tem que pensar em alguma coisa que ele vá poder, em algum momento, interagir junto deles. Têm momentos que a gente vai ter que cantar ou contar uma historinha, então a gente vai sentar no tapete, ele vai poder sentar lá junto”*.

De acordo com a professora Laura, Miguel não se comunica com ela, nem mesmo com os colegas: *“Ele não se comunica, ele faz uns sons altos”*. Porém, contraditoriamente, Laura também afirma que Miguel utiliza gestos, sons entre outros comportamentos para se comunicar: *“Sei quando é banheiro e quando é cozinha pra buscar a bolacha que ele faz gesto”*.

A partir destes relatos, observa-se que a professora considera que a ausência de fala funcional de Miguel impede sua comunicação. No entanto, é possível perceber atos comunicativos intencionais presentes ao longo dos comentários da professora sobre o comportamento de Miguel, quando este indica claramente suas intenções a ela, que reciprocamente parece o compreender: *“Ele foi ao banheiro e não conseguiu desabotoar o botão da calça e eu ouvi o grito dele lá na sala, eu fiquei pensando, ele nunca fez isto, pode ter acontecido alguma coisa. Vou ter que ir lá ver o que aconteceu, daqui a pouco vem ele, chegou com as mãozinhas na frente e gritou pra mim com a cara feia e aí eu vi que era a calça que estava muito apertada, aí desabotoei a calça dele e ele foi correndo no banheiro de novo, voltou lá de novo segurando a calça, agora eu já sei”*.

O mesmo acontece com os colegas, pois embora a professora relate que Miguel não se comunica, também descreve situações onde o aluno utiliza de comunicação não verbal para interagir com os colegas: *“Assim como ele brinca comigo, às vezes a gente fica embaixo da mesa, ele brinca com as crianças do mesmo jeito, assim de fazer cócegas, aí ele começa brincar né, daí ele não para mais”*.

No caso 2, a professora Maria afirma que o aluno Rômulo participa ativamente das atividades propostas para a turma: *“Participa e muito bem, inclusive teve esse mês de Maio e Junho, nós tivemos um projeto que era o que são medicamentos, e ele participou incrivelmente. Fez perguntas, respondeu para os estudantes de farmácia, né, fez as atividades, ele tinha que trazer uma caixa para fazer a caixinha de medicamentos, ele trouxe”*.

Diferentemente do Caso 1, Rômulo participa tanto das atividades lúdicas quanto algumas com finalidade acadêmica: *“Uma que ele faz junto são os números, ele sabe contar, ele sabe escrever os números.”* Contudo, embora participe, a professora argumentou que apesar do aluno estar no 3º ano, apresenta dificuldades para realizar algumas atividades pedagógicas: *“Do quadro ele ainda não copia, não consegue copiar, ler ainda não lê, escrever alguma coisa ele escreve”*.

A interação de Rômulo com os colegas, segundo a professora vem se desenvolvendo progressivamente, incluindo a iniciativa na busca pelo outro: *“É maravilhosa, no dia do brinquedo, ele brinca com os colegas, antes ele brincava sozinho, agora não, ele convive com os colegas, ele vai onde os colegas estão, senta no chão, ele procura, deita e os colegas também se oferecem”*. Além da aproximação física, Rômulo também utiliza a linguagem verbal na interação com os colegas: *“Ele fala o que ele quer, só que claro ele fala baixinho”*.

O mesmo acontece com a sua comunicação e interação com a professora, que se preocupou em conhecer as características específicas desse aluno para que ele consiga entender suas instruções: *“Uma coisa que eu aprendi agora, fazer ele me olhar na hora que eu estou explicando, que a Educadora Especial me disse né, para ele não desviar a atenção”*.

A participação ativa desse aluno junto aos seus colegas e professora parece ser favorecida pela forma como esta organiza suas ações na escola, ou seja, parece haver o estabelecimento de uma rotina previsível que facilita a compreensão do aluno sobre como este deve se comportar naquele ambiente, o que, por sua vez, incrementa a participação: *“A interação dele é muito boa, eu procurei sempre cativar ele, ah eu sempre fiz assim, toda vez que meus alunos vão embora, todos eu beijo e me dão beijo, eles já sabem inclusive o Rômulo né, ele vem às vezes ele está aqui embaixo, correndo, mas aí ele pega as coisas e vem me dar tchau, ele está feliz”*.

Segundo a professora Susana, do caso 3, sua aluna Isadora realiza atividades paralelas à turma, pois quando lhe foi perguntado na entrevista sobre o quanto a aluna participava das atividades com os colegas, esta mencionou que: *“Tem dias que a gente não consegue nem colocar ela para sala, então ela já fica fora da sala, e a monitora atendendo ela”*. Quanto às

atividades em sala de aula, Susana afirmou que Isadora consegue se envolver em atividades mais lúdicas: *“Atividades que são mais assim dinâmicas no grupo dança, histórias, ela esta sempre circulando a gente percebe que ela esta envolvida, a gente percebe que ela tem uma interação, ela está perto, ela está ouvindo a história, ela está vendo os colegas dançarem, muitas vezes os colegas trazem ela fica algum momento ali junto, então é mais meio que trabalho em grupo. Atividade de registro ainda não, apesar de que a gente deixa o material sempre disponível, né então se é uma folha que eles estão fazendo está ali para ela também, ela vai lá pegar um lápis, aí sai vai pegar um livro e vai fazer outra coisa, está disponível para ela também”*. Nota-se, que assim com a aluna Laura, do caso 1, Isadora também participa apenas das atividades que são lúdicas e que não envolvem leitura e escrita.

Pode-se inferir que a professora demonstra, assim como a professora do caso 2, preocupação em fazer com que sua aluna se sinta bem na sala de aula, disponibilizando materiais para que Isadora utilize enquanto os colegas estejam realizando uma atividade que a aluna ainda não consegue concretizar: *“Ah coloco os recursos para que ela vá explorando, por exemplo, em cima da minha mesa tem sempre folhas, lápis de cor, giz de cera, massinha de modelar para que ela vá lá, é um espaço que ela se sente bem ali perto da minha mesa. Ah no quadro tem sempre giz que ela gosta de ir lá e rabiscar, em cima da mesa tem sempre uns lápis para ela”*.

Quanto à comunicação e a interação da Isadora com a turma e com a professora Susana argumenta que Isadora se expressa através de comportamentos: *“Em alguns momentos a gente percebe que ela começa a ficar cansada, ela pega nossa mão, ela quer ir para porta”*. Ou: *“Ela chora, ela sai batendo nos colegas, puxando cabelo, me morde ou se morde, ainda bate com a cabeça na porta, algumas coisas assim”*. Constata-se que a professora demonstra preocupação com os problemas de comportamento da aluna, por isso, utiliza estratégias para evitar tais comportamentos: *“Não adianta ela ficar agitada e nervosa dentro da sala de aula, então ela vai para a sala de recursos que ela fica muito bem”*. Observa-se assim que esses comportamentos desadaptativos interferem na interação de Isadora com os colegas e com a professora, já que a presença em sala de aula e uma possível oportunidade de interação acabam sendo restritas aos momentos que a aluna está mais calma.

Também fica evidente que Isadora, gradativamente está interagindo mais com a turma. Isso se deve ao fato dos colegas estarem buscando essa interação a partir de convites para Isadora participar da atividade: *“Ela interage bem com os colegas, ah antes até ela não tinha muita participação assim de momentos de dinâmica com o grupo de dança de música, ela*

ficava meio de longe olhando, e aí aos pouquinhos os colegas tem sempre um colega que vai lá, pega a mão dela, puxa para a brincadeira, e aí ela fica, interage um pouco e depois sai”.

No caso 4, Alana, também não compartilha das atividades da turma: *“Ela faz desenho, porque ela não copia nada, nada, ela tem uma aversão a pegar o lápis”.*

Porém, algumas vezes, Alana consegue fazer algumas atividades que são oferecidas para a turma: *“Só quando é alguma coisa assim de pintar, como agora, eu estava trabalhando a independência do Brasil, aí o mapa do Brasil, ela pinta, também aí faz as cores, alguma coisa ela consegue fazer, mas é o mínimo”.*

Nota-se que Alana, assim como os alunos dos demais casos, participa seletivamente das atividades com a turma, especialmente quando essas estão dentro do domínio de suas habilidades ou de acordo com os seus interesses, já que as atividades mais complexas, principalmente as pedagógicas, exigem alguns pré-requisitos que talvez ainda não tenham sido desenvolvidos por essa aluna. Nesse sentido, parece que a professora Diana utiliza a habilidade e o interesse da aluna em pintar para favorecer a sua participação em atividades acadêmicas, como por exemplo, pintar mapas do Brasil.

Além disso, observa-se que a professora faz uso da mediação para auxiliar a aluna a ter maior participação com colegas: *“Joguinhos coisa assim a gente estando junto ali auxiliando ela, até na convivência com o grupo em si”.* Tal mediação parece exigir da professora esforços para compreender as intenções da aluna, as quais são dificultadas pelos problemas de comunicação: *“Ela comunica-se em partes, tanto comigo quanto com os colegas, porque às vezes eu não consigo entender o que ela quer, daí ela repete, repete, fica confuso sabe, aí ela fala mais alto, eu quero tal coisa, até tu entender porque ela fala atrapalhado...”.* Essa situação fica claro no seguinte relato: *“Eu quero folha ela grita, daí ela quer desenhar, e eu pergunto o que é que é o teu desenho? Esses dias ela fez um desenho que eu custei muito a entender, ela falava e eu não entendia, era uma cadelinha que ia dar cria, meu desenho ela dizia pelo nome e eu não entendia o que era, Alana fala de novo que a profe não entendeu, até que ela mostrou aí eu disse ai que bonito, aí eu fui entender o que ela falava”.*

Ainda se percebe a estratégia utilizada pela professora, que é deixar a aluna a vontade para que assim aconteça uma possível interação com os colegas: *“Eu deixo ela um pouco livre, ela vai olha, anda pela sala, olha os outros conversar, ela é bem carinhosa com os colegas em si sabe e eles também são com ela, tem dias que ela canta durante a aula e eu digo: Alana hoje tu está feliz, aí ela ri que nem sei e aí eu digo vamos cantar, daí ela canta junto ela gosta, faz gestos”.*

Porém, em alguns momentos em que Alana está livre e os demais estão realizando atividades, a aluna acaba prejudicando a concentração dos colegas: *“Às vezes ela atrapalha, eu trabalho matemática com material concreto e às vezes eles estão ali concentrados, aí eles dizem: olha aqui profe, ela pegou né, aí eles conversam e ela devolve, mas às vezes acontece de pegar os materiais quando eles estão ocupando, aí fica meio confuso tem que conversar com ela para ela devolver”*. Embora a professora relate que Alana tem dificuldade em se comunicar, é essa a estratégia utilizada nos momentos em que a aluna está intervindo nas atividades dos colegas.

Aceitação:

A categoria Aceitação refere-se a como o aluno com TEA é aceito pelos professores, colegas e equipe da escola. Nessa categoria estão incluídos dados acerca da percepção dos colegas e da escola sobre esse aluno com TEA, assim como quem o auxilia em sala de aula e quais os desafios da professora para com esse aluno.

Nessa categoria, o aluno Miguel do caso 1, é percebido por seus colegas como alguém que necessita de ajuda, de proteção: *“Aí eu comecei trazer historinhas pra trabalhar com as diferenças né (...) aí contei a historinha da ovelhinha que era cor de rosa, que era diferente das outras, assim agora eles cuidam dele, eles protegem ele então ajudam ele assim”*. Essa percepção parece ser reforçada pela professora que percebe esse aluno como um bebê, alguém que precisa da ajuda dos colegas: *“ele é grande, mas é como um bebê ele não aprendeu a falar ainda, a gente tem que ajudar ele”*. O aluno ainda é visto, pela responsável por oferecer lanche às crianças, como digno de pena, e assim, o favorece diferentemente de seus colegas: *“Ah ela fica com pena e ela acha que tem que dar merenda cinco, seis vezes, quanto tiver pedindo....”*

Ainda fica clara a percepção da professora sobre a impossibilidade de aprendizagem desse aluno, pois relata que se sente impotente, já que o aluno não tem condições de aprender: *“eu ensinar o Miguel a escrever até o final do ano, só se tivesse varinha de condão eu acho que não tem condições”*.

Outro ponto relevante na entrevista, diz respeito aos desafios enfrentados pela professora para com Miguel, que são integrá-lo à turma: *“É um desafio todos os dias uma proposta de atividade que a gente consiga assim integrar ele”*. Assim como realizar uma avaliação descritiva: *“Até agora, tive que sentar essa semana pra fazer um parecer né, aí digo ai meu Deus que eu vou escrever? Daí tu vem de lá com um monte de critérios pra avaliar né e ele só escreve o nome”*.

No mesmo período da entrevista, a escola disponibilizou uma acompanhante para auxiliar Miguel nas atividades escolares, porém, percebe-se que este estranhou o fato de ter alguém que exigisse sua participação nas tarefas: *“Ela quis forçar fazer uma coisa que ele não queria, aí ele chorou e empurrou ela”*.

Fica evidente na entrevista, a preocupação da professora Maria em fazer com que Rômulo, aluno com TEA, do Caso 2, sinta-se bem na escola, identificando adequadamente suas necessidades e manifestando certo conhecimento sobre as características do TEA. É interessante notar ainda, que esta professora explica aos alunos algumas diferenças no comportamento do aluno com TEA com a finalidade que os colegas o compreendam e adotem atitudes positivas para com ele: *“Ele é um aluno autista, é um aluno especial, precisa muito da atenção minha e de vocês, eu quero que vocês tratem ele muito bem, e eles tratam normal, até que na hora da explicação vocês façam silêncio que a audição dele é muito sensível”*.

De fato, parece que a atitude da professora ocasiona maior aceitação dos colegas para com esse aluno, os quais o ajudam nas suas tarefas escolares: *“Ou ele pede para alguém, agora ele está assim, ele pede ajuda, deixa a Amanda sentar ele pede”*.

Além da professora da sala comum, a professora de Educação Especial da escola, quando presente, além de atender Rômulo na sala de recursos, também realiza um trabalho em conjunto com a professora na sala de aula: *“Ela vai à sala comigo também, quando ela está na sala, ela traz atividades que englobem todos eles juntos com o Rômulo, para explicar pra eles né, ela olha o caderno dele, fala com os outros, fala com ele, conversa comigo, mas como eu te digo, o comando é meu né”*. Desse modo, percebe-se que a escola faz uso da prática bidocente para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno com TEA, o que oportuniza a esse aluno, além de um atendimento individual na sala de AEE, uma experiência de aprendizagem no coletivo, ou seja, a sua socialização e aceitação.

Ademais, fica clara a percepção da professora sobre esse sujeito, reconhecendo seus recursos como alguém capaz de aprender: *“A minha proposta é alfabetizar ele, eu quero que o Rômulo saiba ler, escrever e entender”*. Diante disso, o maior desafio para com esse aluno é a alfabetização, o qual é compreendido pela professora como um desafio seu, enquanto docente: *“A alfabetização, é um desafio tanto para ele quanto para mim e para a Educadora Especial”*. Nesse relato se evidencia o trabalho em conjunto entre a professora da sala comum e a professora de Educação Especial, pois ambas trabalham com o mesmo objetivo, ou seja, a alfabetização de Rômulo.

No Caso 3, um ponto que merece destaque é a postura da professora para com a aluna com TEA. Susana conta com o auxílio de uma monitora, que está cursando Psicologia e vai

prestar vestibular para Educação Especial. Ambas têm a preocupação em disponibilizar diferentes materiais à aluna, visando com que essa possa se interessar. A postura inicial não é de apresentar, direcionar ou sugerir atividades, mas primeiro disponibilizá-las para que, caso haja engajamento da aluna, estas possam mediar: *“O material está sempre disponível, os recursos estão sempre disponíveis, se é uma atividade com argila, uma atividade com massinha de modelar, com recorte, os recursos estão sempre disponíveis para ela também. A gente não força, não tem necessidade, mas a gente estimula no momento em que a gente percebe que ela está dando abertura para isso”*.

Ainda observa-se um trabalho em parceria entre as professoras da sala comum e da sala de recursos para que Isadora permaneça em sala de aula, interagindo com os colegas: *“No primeiro horário ela permanece, a gente procura sempre que ela esteja em sala de aula, fazendo até o planejamento, já organizado para que eles tenham essa interação e aí após o recreio o dia que ela fica então aí é o atendimento com a , uma vez por semana. Aí a gente procura organizar de acordo com o que é melhor, no caso se ela está bem em sala de aula fazendo uma atividade a Educadora Especial acompanha, ou se a gente vê que ela está agitada, aí ela vai para casa”*.

Cabe ressaltar que a monitora auxilia tanto Isadora quanto seu colega incluído quando a professora de Educação Especial não pode realizar esse atendimento. Porém, muitas vezes, essa não consegue dar atenção ao outro aluno incluído, pois Isadora se recusa a entrar para a sala de aula: *“Tem dias que a gente não consegue nem colocar ela para sala, então ela já fica fora da sala, e a monitora atendendo ela”*.

No entanto, apesar de ficar ocasionalmente fora da sala de aula, separada dos colegas, a professora relata que Isadora é bem aceita pelos colegas e demais membros da escola: *“Para mim foi um aprendizado, acho que para escola foi uma aprendizagem muito grande, que é a gente se admira de ver a aceitação da maioria do grupo”*.

Contudo, apesar da aluna com TEA ter uma boa receptividade pela maioria dos colegas, fica evidente que algumas crianças não a aceitam: *“Claro que tem crianças que até por uma dificuldade de aceitação mesmo, têm mais dificuldade de aceitar, tem uma menina que rejeita a Isadora”*. Talvez essa rejeição tenha sido influenciada diante de alguns comportamentos emitidos pela aluna com TEA, o que acaba interferindo na sua socialização, pois levam ao afastamento e conseqüentemente à rejeição de seus colegas: *“ela chora, ela sai batendo nos colegas, puxando cabelo, me morde ou se morde ou bate com a cabeça na porta, algumas coisas assim”*.

Apesar dos comportamentos agressivos da aluna interferir diretamente na aceitação pelos colegas, toma destaque os esforços da professora para que a turma a compreenda e responda a estes com atitudes positivas: *“Eles comentavam desde a chegada dela, eles perceberam que ela tinha uma forma diferenciada de agir, isso já era um comentário no início, então eles perceberam até porque a sua adaptação foi um pouquinho difícil, ela não aceitava muito o barulho. Aos poucos a gente foi conversando e eles foram entendendo que eles tinham que colaborar também para ela ficar muito tranquila, então tanto a percepção deles de que ela precisava de um tratamento diferenciado, iria ter atitudes diferenciadas quanto essa aceitação foi bem tranquilo”*.

Ressalta-se a percepção da professora sobre o atendimento que a aluna com TEA precisa, ou seja, o trabalho em conjunto com todos os profissionais da escola: *“Eu acho que na verdade é um trabalho conjunto, que assim como ela está na sala, ela está ali fora, então não é só eu que fico com ela, é a diretora, é a vice-diretora, a coordenadora. Então, são situações que todo mundo vai ter que trabalhar junto para dar conta, só eu na sala de aula não vou conseguir dar conta do trabalho, e eu percebo um trabalho em conjunto, eu acho que o desafio é para todo mundo”*.

De fato, parece que todos os membros da escola colaboram nos cuidados para com essa aluna, até mesmo a merendeira: *“A merendeira, quando a gente já vai para o refeitório tem coisas que ela já toma um cuidado para Isadora não se machucar, tem que pegar a mão dela para ela não se machucar, tem coisas que antes não tinha esse cuidado em relação a outras crianças agora tem, então ela já tem esse cuidado de que ela não vá se machucar, então já tem mais em relação ao cuidado”*.

A professora relata que os demais professores da escola apresentam certo receio de trabalhar com uma aluna com TEA, porém essa situação parece ser minimizada com o trabalho em conjunto: *“Em relação aos professores eu percebo ainda um certo medo, assim como eu tive, ainda é novo, eles não sabem o que fazer, como fazer. Eu percebo que o outros também vão passar por isso e percebem a dificuldade que é, então nós conversamos muito sobre isso, tem alguns momentos na reunião pedagógica também, até para irmos socializando, trocando experiência, eu acho que é um trabalho em conjunto da escola, todo mundo tá interagindo bem”*.

Segundo a professora Susana, seu maior desafio para com a Isadora é entendê-la, já que a aluna não se expressa pela fala, mas sim por comportamentos: *“Eu acho que principalmente é compreender a expressão dela, porque muitas vezes a gente percebe que é difícil de saber como agir e de auxiliar ela, naquele momento em que ela está agitada, e nós*

não temos essa compreensão, uma coisa é tu ter uma criança que fala, sabe se expressar consegue oralizar, consegue dizer que está com uma dor, sabe dizer o que ela está sentindo, outra coisa é ter uma criança que não se expressa da mesma forma, que vai ficar agitada, que vai chorar. Então compreender a expressão dela ainda é um desafio”.

A aluna Alana, do Caso 4, assim como a aluna do caso 1 também é vista como alguém que precisa de cuidado e proteção: *“Trabalhei as diferenças né, porque eu tenho outro que não tem o braço, aí eu procurei fazer o trabalho com gravura de pessoas, essa é branca, essa é preta. Os colegas disseram a Alana é doente, aí a gente conversou que eles tinham que ajudar toda aquela história né, ajudar ela ir ao banheiro, ajudar ela no pátio”.* Realmente, a percepção da professora sobre a aluna como alguém que necessita cuidados especiais parece repercutir no comportamento dos demais colegas, já que esta é vista como doente: *“Todo, colabora até na hora do lanche, eles pegam o lanche, quer mais? Alcançam bolacha, todo mundo ajuda, ajuda até na saída eu digo Alana espera, quando não vem o irmão dela ou a mãe eles também gritam Alana não sai, eles são bem companheiros com ela, para cuidar assim dela”.*

Além do que Alana acaba sendo favorecida, diferentemente dos colegas: *“Às vezes ela não se aguenta, come na aula de repente, pega a colherinha puxa a abinha do iogurte, aí não tem o que fazer. Às vezes eu brinco não almoçou hoje, e ela almocei”.*

Embora não saiba exatamente quando a professora de Educação Especial trabalha com Alana, a professora Diana diz que é esta quem a auxilia quando a aluna está com alguma dificuldade: *“A “orientadora” sempre diz quando ela estiver muito agitada, quando precisar de ajuda para chamar ela”.* Porém, parece que a presença da professora de Educação Especial se restringe aos momentos em que Alana está atrapalhando a aula, ou em momentos que a professora da sala comum não consegue dar atenção à aluna: *“Às vezes ela grita daí eu chamo ela, daí ela vem conversa, tira ela um pouco da sala sabe”.*

Além disso, nota-se que os colegas também auxiliam Alana com as atividades em sala de aula: *“Às vezes eles também ajudam, com os lápis de cor para pintar porque ela gosta de pintar de preto os desenhos, ela pinta de preto, preto, e eles dizem não quer usar outra cor e alcançam os lápis e ela não, não”.*

Quanto ao desafio de Diana para com Alana, percebe-se que são as questões de alfabetização, já que a aluna está com 8 anos, no 3º ano escolar e apresenta aversão a essas atividades: *“A maior dificuldade que eu acho assim é dela reconhecer as letras, o alfabeto, eu me preocupo porque com a idade que ela está ela, já teria que conhecer mais as letras”.* Preocupando-se com a alfabetização de Alana: *“A minha preocupação é a alfabetização, ela*

vai ser promovida, como é que vai ser o caso dela, ela não lê nem um nome, as letras, as vogais”.

Aprendizagem:

Essa categoria refere-se aos ganhos acadêmicos, emocionais e sociais. Consta dados sobre a avaliação do aluno com TEA, os objetivos para com esse aluno e como é realizado o dever de casa.

No Caso 1, quando questionada sobre os objetivos para com Miguel, a professora Laura afirma que esses não são aqueles esperados para essa etapa escolar, já que o menino não tem condições de aprender: *“Ensinar ele a escrever até o final do ano, só se tivesse varinha de condão! Eu acho que não tem condições!”*. A professora, muitas vezes se sente incapaz diante desse aluno, devido aos seus comportamentos, que nem sempre são os esperados: *“Tem dias que ele está mais agitado, que ele está mais rebelde que ele não quer as coisas, que ele não quer ficar nem com o jogo nem com nada, que ele ficar caminhando que ele fica na porta sabe, tu deixa então assim, quando eu não consigo trazer ele junto da gente, de jeito nenhum. Me parece que eu me sinto impotente ... Não consegui nada, essa semana está sendo uma semana boa, ontem ele estava bem,, ele está tranquilo, calmo, tem dias que ele está mais agitado que não adianta, que eu não consigo. Parece que ele não quer, que ele não está querendo fazer nada do que a gente propõe, que ele não está querendo ficar ali né, fica aí de um lado para outro né”*. Diante disso, a professora tem outros objetivos para garantir avanços na inclusão desse aluno: *“Para o Miguel é a questão da comunicação, da interação da socialização”*.

Em face a isso, a professora afirma que, diante dos objetivos propostos por ela, Miguel está apresentando uma boa evolução: *“Consegue avançar, porque se a gente não tivesse avançado nem estaríamos nos comunicando hoje, de início assim foi bem difícil né , e hoje a gente já tem outro tipo de ambiente na sala de aula, graças a Deus. As gurias se admiraram de eu conseguir trabalhar com a porta aberta, de eu deixar ele ir pro banheiro e não fugir, sabe, ficaram de boca aberta. Foram quinze, vinte dias de aula ah porque o primeiro dia que eu cheguei me deram a chave da sala, não tem ninguém pra te ajudar, te vira, só deixa a porta trancada então ...”*. Nesse caso, parece não haver integração entre a equipe escolar, já que, segundo o relato de Laura, não há um momento de auxílio, nem mesmo de troca entre os profissionais da escola. Talvez, por isso a professora se sinta impotente, já que a aprendizagem desse aluno está apenas sobre sua responsabilidade.

De acordo com a professora, a avaliação de Miguel consta de parecer, em que são descritos os avanços do aluno: *“Nossa avaliação é parecer descritivo né, então assim, nos dá liberdade de descrever como esse aluno é, então fica mais fácil de descrever todo esse processo”*.

Quanto aos deveres de casa, Diana afirmou que são atividades diferenciadas, porém como parecia não haver a compreensão dos pais acerca da importância das atividades, a professora optou em não enviar mais os temas para casa: *“Eu geralmente mando, mas é uma folhinha diferenciada, ela até faz, mas às vezes ah perdi a folhinha, não trouxe, sabe tu nota que não tem aquela ajuda em casa, daí então geralmente ela não leva”*. Porém, percebe-se que essa atividade foi solicitada pela mãe: *“A mãe já pediu pra eu mandar a folhinha, a gente mandou, mas assim oh a folhinha que a mãe vai fazer em casa, que o irmão vai fazer em casa entendeu, então tu tem, não tem muito significado eu mandar a folhinha mas como a mãe pediu e me cobrou a tarefa igual dos outros eu mandei só que a tarefa veio feita pelo irmão né, mas que veio como se fosse ele que fez né”*. Diante disso, a professora lançou mão de outra atividade para que Miguel conseguisse realizá-la: *“Não, não agora tenho mandado assim o livrinho, historinha pra poder ler historinha, mas não mando aquela fichinha de leitura que os outros vão fazer porque não tem, acho que não tem significado né alguém fazer uma fichinha de leitura e me mandar no lugar dele”*.

Ao contrário do caso 1, a professora de Rômulo, do caso 2 tem o desafio de alfabetizá-lo: *“Esse é o grande desafio nosso, mas ele está muito bem, e tudo isso a gente faz por ele, a minha proposta é alfabetizar ele, eu quero que ele, que o Rômulo saiba ler, escrever e entender”*. Embora esse objetivo ainda não tenha sido alcançado, a professora parece empenhada para essa conquista, recorrendo à estratégia de fazer com que Rômulo se sinta bem na sala de aula, para um subseqüente aprendizado: *“Ainda não, o que eu quis fazer primeiro, cativar ele, para ele ficar na sala de aula, porque eu tenho certeza de que se eu não o cativar não vai ter sentido, ele não vai querer ficar ali, a casa dele é mais importante melhor, então tem que fazer alguma coisa que faça com que ele volte no outro dia e que ele fique na sala de aula”*. A professora ainda relata como está sendo realizado esse trabalho: *“To começando aos poucos, porque é lento, primeiro que eu parti da parte da coordenação motora dele, para ele aprender pegar o lápis”*.

A avaliação de Rômulo é diferenciada dos demais colegas, já que o aluno ainda não consegue realizar todas as atividades, por isso a professora realiza um parecer: *“Para ele por enquanto a mesma avaliação que eu dou para os outros eu não dou para ele, ele eu estou*

avaliando assim, o desenvolvimento dele, como é que ele está na sala de aula, o que ele já sabe o que ele não sabe ainda né, com um parecer descritivo”.

Assim como no Caso 1, a professora Maria também envia os deveres para casa, porém esses não retornam: *“Mando, mas não mandam de volta”*. Ao ser questionada se Rômulo teria condições de realizar esses temas, ou se esses não estão retornando devido a dificuldade que o aluno encontra em realizá-los a professora argumentou que: *“Teria condições sim, algumas vezes eu mando algo mais, mas mando o mesmo dos outros colegas, mas ele nunca trouxe. Eu acho que ele não faz porque ele não quer, ele é muito tipo mimado porque a mãe deixa fazer o que ele quer”*. Parece um pouco contraditório, pois como Rômulo ainda não sabe ler nem escrever fica evidente que encontraria dificuldades em realizar o mesmo dever de casa de seus colegas do 3º ano.

No Caso 3, o principal objetivo da professora Susana para sua aluna Isadora, é a socialização: *“Nesses casos a gente trabalha com objetivos específicos para cada caso dos alunos especiais, no caso da Isadora o primeiro momento era a questão da socialização”*. Mas ao conhecer melhor a aluna, a professora gerou outros objetivos para que Isadora conseguisse se apropriar de algumas questões referentes ao 1º ano: *“E aí a gente foi observando ela em sala de aula e aí fomos disponibilizando também esses recursos para que ela fosse interagindo mais com o pedagógico né, proporcionar o conhecimento do nome dela, todo trabalho que foi feito, que é feito no primeiro ano de reconhecimento do nome, da identidade foi feito com ela também da imagem dela então. Algumas coisas a gente procura relacionar com o que está sendo trabalhado né, o que dá para ser feito e outras a gente vai adequando também ao que ela necessita, fazer ela interagir com diferentes recursos”*.

Cabe ressaltar que, de acordo com os objetivos propostos, a professora define que Isadora vem apresentando evoluções: *“Eu acho que a gente já teve avanços, acredito que a gente possa avançar ainda mais, mas o fato de ela explorar os materiais, de ela usar estes recursos de forma adequada, de interagir, acho que isso a gente já tem avançado, que ela é mais aberta a esta socialidade de explorar aquele recurso então eu acredito que nisso a gente avançou e também a questão do próprio vocabulário, como ela já tinha a questão da fala, como ela falava algumas palavras a gente incentiva bastante contando histórias”*.

A avaliação dessa aluna, também é realizada através de pareceres: *“Mais em relação à observação, o registro desse processo, o que ela vai avançando, as dificuldades e aí a gente faz um parecer em conjunto, o meu e o da educadora, é bimestral”*.

A professora ainda relata que não utiliza deveres de casa com Isadora. Essa opção foi decidida pela Professora de Educação Especial: *“Não, o tema não vai porque eu conversei*

com a educadora e ela disse que não via esta necessidade, até porque a família já tem aquela necessidade de que seja um ensino formal principalmente no primeiro ano, e a gente procura desconstruir isso com os pais e fazer com que eles perceberem que não é o momento.” Diante desse relato, fica claro que as professoras estão preocupadas primeiramente em desenvolver as habilidades sociais da aluna, para posteriormente ampliar as aptidões acadêmicas, preocupando-se inclusive em convencer os pais sobre a importância disso para o desenvolvimento de Isadora.

No caso 4, assim como no caso 2, o objetivo da professora é alfabetizar Alana, percebe-se que ambas têm essa preocupação, já que esses alunos estão no 3º ano: *“Que ela conhecesse o alfabeto e formasse palavras simples no caso, esta é a minha vontade, mas que está bem difícil tá porque ela resiste nas letras, no alfabeto de formar palavrinhas”*. Ao ser questionada sobre o atendimento com a professora de Educação Especial, se esta também tinha o mesmo objetivo, a professora relatou: *“Acho que sim, e ela gosta de ir vai bem faceira para o atendimento”*. Mais uma vez, fica claro, que nesse caso, não há um trabalho conjunto entre a professora da sala comum e a de Educação Especial, já que ambas parecem não ter o mesmo objetivo para com essa aluna.

Dentro dos objetivos propostos para Alana, a professora diz que os avanços são muito lentos: *“Algumas coisas tu nota o crescimento dela, mas algumas coisas mínimas, um progresso muito lento”*. Porém Alana tem desenvolvido algumas habilidades: *“Eu acho que até no desenho dela sabe, ela realiza o desenho ela pinta faz contorno bem direitinho sabe, identifica as cores algumas né, então ali tu nota, só para recortar eu estou tentando, colar ela coloca tenaz bastante então eu digo um pinguinho só, aí eu comecei com EVA cortar, ela gostou de fazer, mas ela tem dificuldade em fazer linha reta, agora ela já cola direitinho até com papel picado antes ela não tinha aquela noção”*.

A avaliação de Alana, assim como os demais casos, também é realizada através de um parecer descritivo: *“A gente faz um trabalho avaliativo além do dia a dia, a gente faz alguma coisa para avaliar, com ela quem fez o parecer dela junto comigo foi a orientadora especial, ela conhecia melhor, eu recém estava chegando, agora a gente vai fazer o parecer de novo e eu vou pedir ajuda para ela, tem coisas que ela avalia que ela tem experiência e eu não”*.

Quanto aos deveres de casa, a professora relata que mandava, mas como também não conta com o auxílio da família, optou em não enviar mais: *“Eu não mando, geralmente eu mando, mas é uma folhinha diferenciada, ela até faz, mas às vezes ah perdi a folhinha, não trouxe, sabe tu nota que não tem aquela ajuda em casa, daí então geralmente ela não leva”*.

DISCUSSÃO

O presente estudo buscou analisar a qualidade da inclusão de alunos com TEA através dos indicadores: Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem. Esses indicadores se mostraram adequados à proposta, fornecendo um panorama de como está ocorrendo a inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Contudo, ressalta-se que em algumas categorias há uma sobreposição entre indicadores. Por exemplo, a subcategoria Atividades que o Aluno Compartilha com a Turma, pertencente à categoria Participação, poderia ser igualmente elencado na categoria Aprendizagem, porque, se o aluno está envolvido nas atividades que o professor propõe para a turma, além de estar participando, também está aprendendo com os demais.

Na categoria Presença, a frequência diária foi replicada a todos os casos, pois se percebe que praticamente todos os alunos comparecem a escola diariamente, embora não permaneçam o tempo todo na sala de aula com seus colegas de turma. Nesses casos, os comportamentos desadaptativos, como agitação, gritos e agressividade parecem contribuir para a retirada dos alunos da sala de aula, pois nos dois casos em que os comportamentos são avaliados como interferindo negativamente na dinâmica da sala de aula, esses alunos não permanecem presentes todo momento naquele ambiente. Já os dois alunos que, segundo suas professoras, não apresentam este tipo de comportamento, permanecem o período integral juntamente com seus colegas.

Nos casos dos alunos que são retirados de sala por seus comportamentos, observa-se que ambos apresentam agitação frequentemente. Já nos outros dois casos em que o comportamento de agitação é ausente ou ocasional, estes permanecem todo o tempo em sala de aula. Portanto, a presença de comportamentos desadaptativos dos alunos com TEA, em especial a agitação, se mostra decisivo para a permanência ou não em sala de aula.

Acerca disso, Schmidt (2008) enfatiza que se pode considerar que a pessoa que apresenta TEA associado a comportamentos desadaptativos tende a constituir-se como um estressor para si próprio, sua família e sua comunidade, assim como restringir o acesso dessas pessoas a espaços públicos. Sendo assim, percebe-se que esses comportamentos, quando presentes no contexto escolar, também restringem a presença dos alunos no ambiente de sala de aula, inclusive, podendo vir a limitar suas possibilidades de aprendizagem.

É importante notar, que esses dois alunos que não permanecem o período integral na sala de aula ficam em outro espaço escolar, tais como sala de recursos, pátio, ou ainda, vão para casa mais cedo. A opção em frequentar a escola três ou quatro vezes semanais, que ocorreu em um dos casos, é da família do aluno e não da escola. Mesmo assim, não se observou uma posição da escola quanto à ausência do aluno, permitindo que esteja presente apenas quando os pais acharem oportuno.

Processo semelhante foi encontrado na pesquisa de Gomes e Mendes (2010), em relação à permanência de alunos com TEA em sala de aula, na cidade de Belo Horizonte. A pesquisa mostrou que 40% dos alunos do 1º ciclo (que equivale aos anos iniciais) permaneciam em sala de aula durante todo o tempo da jornada escolar, o restante dos alunos não permanecia em sala de aula, ou permanecia “às vezes”.

Porém na pesquisa supracitada, o delineamento quantitativo utilizado não permitiu responder o porquê desta ausência em sala de aula. Nesse aspecto, o presente estudo avança por apontar os aspectos comportamentais dos alunos, em especial os comportamentos desadaptativos, além da opção dos pais e a posição da escola frente a isso, como obstáculos à presença e participação dos alunos no contexto de aprendizagem.

Além disso, a presença desses alunos em sala de aula pode não ser explicado apenas pela ausência dos comportamentos desadaptativos, mas também pela presença da professora de Educação Especial nesse ambiente. Em um dos casos em que o aluno permanece todo período em sala de aula, essa professora participa organizando e adaptando atividades individualmente para o aluno com TEA, além de auxiliar a professora de sala comum a lidar com os comportamentos desadaptativos que se fizerem presentes. O apoio da professora de educação especial parece contribuir para a minimização do impacto dos comportamentos desadaptativos, logo, mantendo este aluno presente por mais tempo em sala de aula.

Em contraponto, nos Casos 3 e 4, o papel das professoras de Educação Especial não foi descrito como apoiadoras da professora da sala comum, mas chamadas apenas para retirar as alunas deste ambiente quando estão agitadas, dificultando o andamento da aula. Com isso, observa-se que não é apenas a presença ou ausência desta professora que contribuiria para a maior presença dos alunos no ambiente de aprendizagem, mas principalmente o papel que estas desempenham nestes locais.

Além disso, no Caso 4, a professora da sala comum, parece estar confusa sobre esse atendimento, já que acha que a aluna está recebendo atendimento de uma Orientadora Educacional e ainda, acha que esse atendimento é realizado duas vezes semanais. Destaca-se, o afastamento entre essas duas profissionais, que poderiam estar dividindo as tarefas e os

objetivos para com essa aluna, criando estratégias para aprimorar o seu desempenho, assim como incrementar sua presença em sala de aula.

De fato, a literatura tem enfatizado a importância da adoção de um modelo colaborativo de trabalho, operacionalizado por agentes da escola comum e especial, destacando as contribuições desta articulação para a inclusão de alunos com TEA (Giardinetto, 2009). Esta autora descreve os resultados promissores de quatro alunos com autismo que frequentavam simultaneamente dois espaços de aprendizagem, ressaltando a importância do professor auxiliar como mediador no processo de inclusão na educação infantil e ensino fundamental.

Outro dado importante diz respeito à participação do aluno. Segundo as professoras, verifica-se que os dois alunos do 3º ano realizam algumas atividades com seus colegas, embora dependa do tipo de atividade proposta. Por exemplo, se envolvem mais em contação de histórias e atividades com números e se envolvem menos em atividades de leitura e escrita, pois não conseguem realizá-las. Já os dois alunos do 1º ano acabam desempenhando mais frequentemente atividades paralelas à turma, como joguinhos, riscar no quadro, olhar livrinhos ou até mesmo assistir filmes.

Esse dado também é corroborado pela pesquisa de Cruz (2009), que analisou a experiência escolar de dois adolescentes com TEA em escolas regulares da rede pública municipal paulista. A autora constatou que as práticas pedagógicas adotadas não favoreciam a apropriação de conteúdos escolares. Em geral, as tarefas realizadas pelos jovens se limitavam a meras cópias, atividades repetitivas e, por vezes, de caráter infantilizador.

Um aspecto que chama a atenção na categoria Participação, diz respeito aos conceitos de comunicação e fala quando utilizados pela professora. No que tange à comunicação, pode-se observar que dois dos casos estudados, os alunos conseguem se comunicar através da fala, diante disso, as professoras relatam a comunicação e interação desses alunos com os colegas é muito boa. Por outro lado, nos dois casos, os alunos são não verbais, ou seja, se comunicam através de comportamentos, e é dessa forma sua interação com colegas e professora. Um desses alunos, de acordo com a professora “não se comunica”, já que não apresenta uma linguagem verbal e sua interação com os colegas e professores ocorre através de comportamentos não verbais, principalmente por gestos.

A comunicação é definida como um processo intencional de influência mútua, em que as ações de um exercem efeitos previsíveis no outro, resultando em significados compartilhados (SCHAFFER, 1996). Uma das formas de comunicação é a fala, além dos

gestos, olhares, expressões faciais, entre outros. Nesse sentido, informações podem ser transmitidas acerca do estado e necessidades sem a utilização da fala.

Percebe-se, dessa maneira, uma confusão conceitual da professora acerca da fala e comunicação, pois como há ausência da comunicação verbal, a professora acredita que o aluno não se comunica.

Diante do exposto, é importante ressaltar, a forma como os indivíduos com TEA comunicam seus desejos e suas necessidades. Bosa (2002) nos chama a atenção para a importância de um olhar mais cuidadoso e uma escuta mais atenta, a fim de descobrirmos o esforço que essas crianças parecem depreender para lançar mão de ferramentas que a ajudem a ser compreendidas. Como é observado no Caso 1 em que a professora diz que o aluno não se comunica, porém faz gestos quando quer ir à cozinha buscar bolachas. Essa professora ainda relata que quando não consegue dar atenção ao aluno com TEA, ele vai para baixo da sua mesa e fica ali, esperando que ela lhe de atenção. Outro exemplo do esforço que as crianças com TEA depreendem para se comunicar é quando, no Caso 3, a aluna está cansada e quer sair da sala, então pega a mão da professora e a leva até a porta.

Na categoria Aceitação, a percepção acerca dos alunos com TEA foi bastante contrastante, pois uma criança é vista como especial, assim como outros colegas, pois a professora relata que todos os alunos são especiais, uma vez que existem na turma várias crianças que precisam de atenção, que têm dificuldades de aprendizagem e que são casos tão específicos quanto o da aluna com TEA. Ainda fica claro que a professora reconhece as características dessa aluna que atuam como barreira à maior participação, tais como, sensibilidades sensoriais e contato visual pobre. Sendo assim, tem a preocupação em fazer com que a menina permaneça em sala de aula o maior tempo possível, fazendo um planejamento organizado para que ela tenha interação com os colegas, para depois receber o atendimento na sala de AEE com a professora de Educação Especial, procurando organizar um cronograma de acordo com o que julga ser melhor para a aluna.

Sobre interações sociais com pares, Hartup (1989) sugere que toda criança necessita vivenciar dois tipos de relacionamentos: vertical e horizontal. O vertical se caracteriza por relacionamentos complementares que envolvem apego a uma pessoa com maior poder social ou conhecimento, como os pais, a professora ou um irmão mais velho. Os relacionamentos horizontais são recíprocos e igualitários, pois envolvem companheiros da mesma idade, cujo poder social e comportamento mútuo se originam de um mesmo repertório de experiências. Esses dois tipos de relacionamento exercem funções diferentes para a criança e são necessários para o desenvolvimento de habilidades sociais efetivas. Enquanto a relação

vertical proporciona segurança e proteção, cria modelos internos básicos e desenvolve habilidades sociais fundamentais, a relação horizontal desenvolve habilidades sociais que só podem ser experienciadas no relacionamento entre iguais: formas específicas de cooperação, competição e intimidade.

Além da preocupação com a interação social da aluna, a professora também relatou que, em conjunto com a professora de Educação Especial, desde o início do ano conversou com a turma, para que compreendessem que haveria momentos em que a aluna com TEA faria algumas atividades diferenciadas, pois tem atividades que eles já sabem fazer e que a aluna ainda terá que aprender. Diante disso, a turma manifestou os comportamentos de aceitação e a professora não vê dificuldades nessa relação. Por exemplo, a turma não questiona mais o porquê de quando eles estarem sentados, realizando atividades escolares, a aluna com TEA estar com brinquedos.

Outro fato que merece destaque é como a professora do Caso 3 aceita a sua aluna com TEA e faz com que toda a equipe escolar o aceite também, mostrando-se preocupada com a prática da inclusão, mais especificamente com a aceitação desta aluna para os próximos anos. Assim, nas reuniões pedagógicas essa professora procura fazer com que os demais professores conheçam essa aluna, descrevendo suas características e especificidades, argumentando ainda que a reação de medo, as quais os outros professores mencionaram ter, é comum, pois ela também teve, mas hoje, trabalhando e conhecendo a aluna com TEA não tem mais.

Atuando dessa forma, essa professora rompe a resistência formada pela representação negativa do TEA junto aos outros professores, pois, como referem Mavropoulou e Padeliadu (2000), o que se percebe nos professores de alunos com TEA é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver. As autoras também argumentam que essa carência de informações dificulta a compreensão do quadro e conduz a ideias distorcidas como, por exemplo, a visão de que as crianças com TEA não podem aprender ou demonstrar afeto.

Parece haver um consenso na literatura sobre a formação de professores para a prática com alunos com TEA, pois os estudos de Robertson, Chamberlein e Kasari (2003), afirmam que os professores de escolas regulares expõem que não tem preparação, nem apoio para oferecer o necessário a esses alunos.

Outra criança, segundo a professora, é aceita pela maioria da turma, embora sofra rejeição por alguns colegas. Todavia, essa percepção de seus colegas seja causada pelo comportamento da aluna com TEA, que grita bastante durante a aula, bate nos colegas e morde a professora.

Nesse sentido, a presença de comportamentos desadaptativos parece atuar como barreira, não somente à participação e presença, mas também a possibilidade de aceitação desse aluno por seus pares.

O sentimento de que alunos com TEA necessitam de proteção aparece replicado em três casos, uma vez que as professoras relataram seus empenhos para que a turma compreenda que os alunos com TEA são diferentes, muitas vezes visto como bebê e por isso precisam de ajuda e proteção.

Em outro caso, além do aluno ser visto com alguém que precisa de proteção, ainda é reconhecido pelos colegas e pela professora como digno de pena.

É visto que o comportamento da professora, de relacionar o aluno com TEA com um bebê, devido ao fato de não conseguir se comunicar verbalmente, acaba influenciando o comportamento dos colegas em relação a esse aluno, pois em determinada situação essa professora relatou que os alunos estavam fazendo uma lista de seus amigos, porém o nome do aluno com TEA não foi citado entre eles. Ao ser questionado porque isso ocorreu, o colega argumentou que não havia colocado o nome dele porque ele não poderia ser seu meu amigo já que não sabe falar.

Nessa categoria, a percepção da professora acerca do aluno com TEA (centrada nas habilidades) auxilia o seu trabalho com esse aluno e com a turma, pois no Caso 2, por exemplo, a professora possui a crença de que o aluno tem condições de aprender a ler e escrever, sendo esse seu desafio para com ele. Diante disso, investe esforços para garantir o seu avanço. Como argumenta Meirieu (1998), só há crescimento quando houver uma aposta permanente na educabilidade dos alunos, ou seja, ultrapassar a barreira do “não consegue” para o sendo de “ser capaz de”.

Já no Caso 1, a percepção da professora sobre o aluno com TEA, é de alguém que não tem condições de aprender (centrada nos déficits), então a professora refere que não empreenderá esforços para tal, chegando a salientar que só conseguiria alfabetizar o aluno com TEA se tivesse uma varinha de condão, confessou até mesmo que chegou a se sentir incompetente, por não conseguir trabalhar com esse aluno.

Em um estudo realizado por Santos e Santos (2012), enfatizou-se a necessidade de pensar a escolarização de crianças com TEA a partir da sondagem das representações sociais do TEA entre as pessoas envolvidas no cotidiano escolar, uma vez que as concepções desses atores sociais permitem entender a natureza e qualidade de suas intervenções. Logo, a percepção dessa professora, do aluno como incapaz de aprender, caracteriza uma teoria leiga, que configura ao aluno com TEA essa identidade, já que ele não tem condições de aprender.

Diante disso, Helps e colaboradores (1999) ressaltam a importância no investimento da autoconfiança e senso de competência dos professores acerca do seu trabalho, através da difusão de informações e conhecimento teórico, de forma acessível a todos os professores. Ampliando essa noção, Cacciari, Lima e Bernardi (2005) afirmam que, no processo de inclusão, a instituição e os professores demandam tanta atenção quanto à criança. Enquanto um precisa de mais informação, o outro precisa de mais práticas adequadas ao seu estilo cognitivo.

Em dois casos (C1, C3), as professoras relatam como é difícil dar atenção a uma criança com TEA, mesmo em uma turma relativamente pequena (13 e 14 alunos). Neste sentido, a regulamentação da lei 12.764/12, Berenice Piana, em favor dos direitos das pessoas com TEA do Brasil traz importantes contribuições referentes à inclusão educacional escolar, referindo que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado. Nesse sentido, em dois dos quatro casos estudados, os alunos não se beneficiam desse acompanhamento. Porém pode-se constatar também que esses profissionais que acompanham os alunos com TEA em sala de aula não possuem formação especializada e parecem ter mais a função de cuidar das crianças, do que lhes auxiliar nas atividades escolares.

Alguns estudos, como o de Dantas (2009), destacam a importância da mediação por parte de um adulto competente como imprescindível no processo de aprendizagem escolar. No contexto da escola inclusiva, a autora resalta a necessidade de o docente manejar a função educativa e constitutiva do aluno com TEA, uma vez que a mediação pode potencializar a aprendizagem. Nesse estudo, mediação a esses alunos é realizada ora por acompanhantes, ora pela professora de Educação Especial ou mesmo pelos próprios colegas de turma. Mc Connell (2002) sugere que as abordagens mediadas por pares são o maior e o melhor tipo de intervenção para desenvolver a interação social em crianças com TEA.

No que tange as diferentes formas de mediação, o professor deve conhecê-las, bem como o seu papel na aprendizagem tanto acadêmica quanto da competência social, proporcionando a seus alunos maior desenvolvimento dessas habilidades. O favorecimento da interação entre parceiros pode contribuir para os processos de construção e transformação de significados no desenvolvimento destas crianças (SOUZA, BATISTA, 2008).

Em relação à Categoria Aprendizagem, Gomes e Mendes (2008) perceberam que a porcentagem de alunos que sabia ler, escrever, fazer contas e acompanhar as atividades pedagógicas ficou abaixo de 10%. O que se confirmou na atual pesquisa, uma vez que, de todos os casos analisados, apenas um aluno consegue realizar algumas atividades pedagógicas

(que não abrangem leitura e escrita), os demais desenvolvem atividades paralelas à turma e que não estão relacionadas à aprendizagem acadêmica. Já os dados encontrados sobre a avaliação dos alunos com TEA mostraram-se de modo contrastante com a pesquisa de Gomes e Mendes (2008), que é predominantemente diferenciada, pois nos quatro casos analisados, a avaliação é realizada através de pareceres (da mesma forma como é realizada com o restante da turma).

Verifica-se que, para as professoras do 1º ano, os objetivos para com os alunos com TEA preconizam preponderantemente a interação e a socialização como objetivos para essa etapa escolar, enquanto que, para as professoras dos 3º anos, os objetivos estão mais centrados na alfabetização. Nota-se que embora a professora do Caso 2, cujo aluno está no 3º ano, tenha como meta a alfabetização, a sua preocupação prioritária nesse momento é de fortalecimento do vínculo com esse aluno (“cativar”), para posteriormente alcançar seu objetivo. Nesse sentido, percebe-se que, na medida em que os anos vão avançando, os objetivos parecem mudar, já que esses começam com a socialização e em seguida passam para conteúdos acadêmicos. Talvez por que a discrepância com seus colegas aumenta de acordo com o passar dos anos, possivelmente em função dos conteúdos pedagógicos, já que com o avançar dos anos, esses são mais exigidos. Ainda talvez pela política, que garante a passagem automática nas séries iniciais do ensino fundamental. Isso no TEA tem uma importante repercussão na aprendizagem desses alunos que não tiveram as habilidades prévias à alfabetização desenvolvidas nas séries anteriores.

Diante dessas considerações, é importante destacar que as professoras percebem a socialização e a aprendizagem como distintas, dependendo do tipo de atividade, tornando-se importante a articulação entre as teorias de desenvolvimento e aprendizagem na formação de professoras para atuar na inclusão de alunos com TEA.

Como a dificuldade central no TEA é a esfera social, têm-se a equivocada ideia de que a inclusão beneficiaria apenas neste sentido, ou seja, esses alunos iriam para a escola apenas se socializar. Diante disso, Garcia Júnior (2008) ressalta a inclusão como uma estratégia que deve ir além da socialização e significar um processo de aprendizagem satisfatório, onde se aposta no indivíduo com suas singularidades.

Quanto aos deveres de casa, dois alunos não recebem mais os temas, já que as professoras relatam que enviavam os deveres para casa, porém esses eram realizados pelos pais ou irmãos. Uma professora afirmou que envia os temas às vezes (dependendo da atividade) e outra professora argumentou que o aluno com TEA leva temas para casa parecidos com os de seus colegas.

A opção em não mandar os deveres de casa no Caso 3, foi decidida em conjunto com professora de Educação Especial, pois além do tema ser realizado pelos pais, o objetivo para essa aluna ainda não é a alfabetização. As professoras acreditam que enviando essas atividades para casa, poderiam reforçar a concepção dos pais, de que, como a filha está no 1º ano, deva aprender a ler e escrever, sem observar que a aluna ainda não está apta para tal habilidade. Com relação a isso, percebe-se a preocupação desses professores em organizar um programa de intervenção baseado no perfil da sua aluna.

Torna-se evidente nesse caso, que embora não conheça o TEA, a professora conhece seu aluno, por isso lança mão de adaptações na metodologia de ensino. Processo semelhante pode ser verificado nos estudos de Santos e Santos (2012), os quais afirmam que embora apresentem reservas quanto a enunciar qualquer saber mais geral sobre o autismo, deixando a tarefa para os cientistas, as professoras reconhecem possuir um saber do particular, das singularidades de cada aluno. Assim, na entrada de cada aluno novo na instituição, elas realizam um “estudo”, uma observação de cada criança, percebendo suas idiosincrasias. Esse conhecimento é tido como imprescindível para que elas possam descobrir maneiras de se aproximar e se relacionar com a criança.

Ainda replicados em todos os casos, as professoras mencionaram que nunca realizaram cursos sobre TEA, tampouco estavam preparadas para receber esses alunos, já que nos seus cursos de graduação (Pedagogia) não há formação específica para trabalhar com alguma deficiência. Contudo, pode-se notar que em todos esses casos, as professoras, relataram que a adaptação desses alunos foi tranquila, embora parecesse muito difícil, e que estão conseguindo avançar de acordo com os seus objetivos. Parece que no contato com esses alunos as professoras conseguiram ajudá-los quanto à adaptação em sala de aula, como por exemplo, sentar ao lado do aluno para dar uma atenção mais individualizada e estabelecer algumas rotinas.

Além da adaptação da criança em sala de aula, é necessário adaptar as situações de ensino, as quais se mostraram eficazes em alguns casos (C2, C3), em que o professor proporcionou adequações dos materiais e dos recursos disponíveis, para que o aluno tivesse um maior nível de autonomia para uma subsequente aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos das práticas dos professores quanto a sua docência com alunos com TEA, através dos indicadores aqui propostos, mostrou-se adequada para compreender a qualidade da inclusão educacional escolar. Tomando-se a inclusão a partir da perspectiva de cada indicador foi possível identificar as especificidades singulares que compõem o processo inclusivo, os quais poderiam ser negligenciados ou ignorados caso a inclusão fosse compreendida apenas como um conceito único. Porém, destaca-se a necessidade de aprimoramento das fronteiras entre os indicadores, já que determinados relatos pertenciam tanto a uma quanto à outra categoria.

Ressalta-se que os achados desse estudo apontam para o fato de que muitas das estratégias utilizadas pelas professoras das escolas regulares parecem favorecer a inclusão dos alunos com TEA.

Dentre os indicadores de qualidade da inclusão se destacou a Aceitação do aluno com TEA por seus professores, que embora não tenham formação específica para lidar com essa demanda, conseguiram adaptá-los em suas salas de aula. Ficou evidente que no contato com esses alunos as professoras conseguem entender as características do transtorno, ou seja, as potencialidades a serem desenvolvidas e os déficits presentes, que afetam a interação e consequentemente a aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é a Participação de alunos com TEA. Pois, embora a participação em atividades com colegas ou com a professora não ocorra frequentemente, percebe-se a preocupação das professoras para que haja interação entre os alunos com TEA e os demais colegas, para que estes se sintam bem na sala de aula. Ainda percebe-se a preocupação das professoras, em alguns momentos, de planejar atividades conjuntas para que todos os alunos possam participar, assim como desenvolver rotinas que facilitem a compreensão do aluno sobre as atividades a serem realizadas.

Outra estratégia que as professoras investiram foi a de utilizar a habilidade e o interesse do aluno, como por exemplo, pintar para favorecer a sua participação nas atividades. Com isso, as professoras se mostraram atentas não só as dificuldades de seus alunos, mas, especialmente as suas potencialidades.

Entretanto, foi possível a identificação de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem desses alunos, e que se constituem como desafio ao processo inclusivo, principalmente no que tange a falta de articulação entre os Professores da Sala Comum e os

Professores de Educação Especial. Visto que, essa parceria propiciaria ao aluno com TEA maiores condições de desenvolvimento, através de adaptações curriculares, modelos de avaliação e estratégias metodológicas mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização desse aluno.

A percepção das professoras bem como de toda equipe escolar acerca do aluno com TEA que muitas vezes o veem como digno de pena, e acabam concedendo benefícios e favorecimentos diferentemente dos demais colegas sobre o aluno com TEA também merece destaque, pois dificulta a qualidade da inclusão educacional escolar.

Conclui-se que a proposta de compreender a inclusão através dos indicadores Presença, Participação, Aceitação e Aprendizagem se mostrou profícua. Ao ilustrar como estão sendo conduzidas dimensões específicas do processo inclusivo, torna possível identificar a qualidade da inclusão para além da simples inserção do aluno no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. The next step for Special Education: development of inclusive practices. **British Journal of Special Education**. 2000.

ALVES, M. D. **As Representações Sociais dos Professores acerca da Inclusão de Alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento**. 2005. 103f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, 2005.

ARON.; LOPRES. Disability and the Education System. **The Future of Children**.n.1, v. 22, p. 97-122, 2012.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R. ; BOSA, C. (orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.127 – 144.

BECK, A.T.; FREEMAN, A. **Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Does the autistic child have a ‘theory of mind’. In *Cognition*, p.37-46, 1985.

BELISÁRIO, J. F. J.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v. 9, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão**. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf Acesso em 03/11/2012.

BRASIL. *Dados da Educação Especial no Brasil*. Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em 05/10/2012.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas**: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf> Acesso em 10/10/2012.

BOSA, C. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15, 77-88. 2002.

_____. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 28. São Paulo, 2006.

CACIARRI, F. R.; LIMA, F. T.; BERNARDI, M. R. Ressignificando a prática: Um caminho para a inclusão. **Construção Psicopedagógica**, 2005.

CARDOSO, M.C.F. **Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares**. Brasília: CORDE, 1997.

CHAKRABARTI, S.; FOMBONNE, E. Pervasive developmental disorders in preschool children. **Journal of American Medical Association**. 2005.

CHAMBERLAIN, B.; KASARI, C.; ROTHERAM-FULLER, E. **Involvement or isolation**. The social networks of children with autism in regular classrooms. 2007.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: 2009.

DANTAS, A. P. **Entre o educar e o constituir**: efeitos possíveis da educação de uma criança com transtorno grave de desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). PUC – São Paulo, 2009.

FEIJÓ, G. O. **Classe Especial: os Desafios dos Professores de Educação Física para a Inclusão de Alunos com Condutas Típicas**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, 2011.

FRITH, U. **Autism**: explaining the enigma. Oxford: Blackwell. 1989.

GARCIA, JÚNIOR, C.A.S.A. A construção da escolarização de alunos com graves transtornos do desenvolvimento. **TEIAS**. Rio de Janeiro, 2008.

GIARDINETTO, A. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GILLBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders . **Journal Child Psychol Psychiat**, 1990.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 16, n.3, 2010

HOBSON P. **The cradle of thought**. London: Macmillan. 2002.

HUMPHREY, N. **Including pupils with spectrum disorders in mainstream schools**. Support for Learning, n.1, v. 23, p. 42-47, 2008.

KASARI C.L. et al. Parental perspectives on inclusion: effects of autism and Down syndrome. **Journal of Autism and Developmental Disorders**.29(4), pp. 297-305. Read Abstract (New Window). 1999.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: Uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006.

KUPFER, M. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LAMPREIA, C.A. Perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia** (Campinas).p.105 – 114, 2007.

LAZZERI, C. **Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose: Das Políticas Educacionais ao Sistema de Ensino** 2010.111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LOTTER, V. **Epidemiology of autistic conditions in young children**. Prevalence Social Psychiatry. 1966.

MANTRY *et.al.* The prevalence and incidence of mental ill-health in adults with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.52, p.141-155, 2008

MAVROPOULOU, PADELIADU. **Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice**, 2000.

MEAD, G. H. **Mind, self and society**: From the stand point of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago. 1972.

MEIRIEU, P. **Aprender sim... Mas como?** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

OCHS, E., KREMER-SADLIK, T., SOLOMON, O.; SIROTA, K.G. **Inclusion as Social Practice**: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10, 399-419. 2001

OLIVEIRA, A. C. **O autismo e a “criança selvagem”**: da “prática da exposição” às possibilidades educativas. Porto Alegre: UFRGS, 2002, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2002.

ROBERTSON, K., CHAMBERLAIN, B.; KASARI, C. General education teachers' relationships with included students with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 33, pp. 123–30. 2003.

ROTHERHAM-FULLER, E.; KASARI, C.; CHAMBERLAIN, B.; LOCKE, J. Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**v.51, n.1,p. 1227- 1234, 2010.

RUTTER, M. **Infantile autism**. In D. Shaffer, A. Erhardt ,L.; Greenhill (Eds.), *A clinician's guide to child psychiatry*. New York: Free-Press. 1985.

SANTOS, M. A.; SANTOS. M. F. S. Representações Sociais de Professores Sobre o Autismo Infantil. **Psicologia & Sociedade**; 24 (2), 364-372, 2012.

SCHAFFER, H. R. **Desenvolvimento Social da Criança**. Piaget, 1996.

SEGALL, M. J.; CAMPBELL, J. M. Factores Relating to Education Professionals' Classroom Practices for the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders. **Research in Autism Disorders**, v.6 n.3 p. 1156-1167, 2012.

SCHMIDT, C. **Coparentalidade em Famílias de Adolescentes com Autismo e Comportamento Agressivo**. 2008. 108f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008.

SHENK, M. **Capacidade de co-regulação emocional e autismo**. 2012.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Educating all students in regular education. **Tash Newsletter**, v. 13, n.º 4, p. 1-7, 1997.

_____. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUZA, C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: Possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(3), 383-391.2008.

SUPLINO, M. H. F. O. **Currículo Funcional Natural**: Guia Prático para Educação na Área de Autismo e Deficiência Mental. Brasília: CORDE, 2005.

SYMES, W.; HUMPHREY, N. "Peer group indicators of inclusion for pupils on the autistic spectrum: a comparative study." **School Psychology International** ,v. 31, n. 5, 2010.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, K.; PAPOUDI, D.; ROBARTS, J. **Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs**. Bristol, PA: Jessica Kingsley. 1998.

WACKER, D.; NORTHUP, J.; COOPER, L. Behavioral assessment. In D. Greydanus; M. Wolraich (Eds.), **Behavioral pediatrics**. Nova York: Springer-Verlag. p. 57-69, 1992.

WING, L. Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. **Journal of Autism and Developmental Disorders**.1981.

_____. **The autistic spectrum**: a guide for parents and professionals. London: Constable. 1996.

_____; GOULD, J. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification, **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 9, p. 11–29, 1979.

WONG, C.; KASARI, C. Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, p.1-10, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 2. 39d. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha de caracterização da escola e do aluno com autismo
(EdEA, 2012)

C_____

SEÇÃO I - Caracterização da escola

Infra Estrutura

Área física:_____

Número de banheiros:_____

Número de salas de aula:_____

Possui cozinha/refeitório:_____

Área do pátio:_____

Possui sala de recursos:_____

Quadro de Pessoal

Setor administrativo:_____

Setor pedagógico:_____

Professores de Educação Especial:_____

Funcionários de serviços gerais:_____

Número de alunos:_____

Número de alunos incluídos:_____

SEÇÃO II – Caracterização do aluno

Nome: _____

Sexo: () M () F

Idade: ____anos ____meses

O aluno possui irmãos?_____

Mora com:_____

Escolarização dos pais:_____

Diagnóstico: _____

Ano escolar: _____

Há quanto tempo está na escola: () até 1 ano () 1-3 anos () mais de 3 anos

Ocorreram repetências anteriores: () Sim () Não

Que atendimentos ele frequenta:

() psicólogo () fonoaudiólogo () fisioterapeuta () escola especial () outros:

Aponte as características desse aluno:

Ele pode expressar-se através da fala (se houver dificuldades)? () sim () não

Consegue expressar os seus desejos e necessidades aos outros? () sim () não

Sabe ler? () sim () não.

Sabe escrever o nome dele? () sim () não

Sabe fazer somar e subtrair () sim () não

Compreender instruções dadas pelo professor/colegas? () sim () não

Consegue fazer a higiene sozinho? () sim () não

Alimenta-se sozinho? () sim () não

Locomove-se sozinho pela escola? () sim () não

Sobre seus comportamentos, seu aluno apresenta:

Agressividade () Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

Agitação () Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

Comportamentos repetitivos/rituais () Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

Comportamentos auto lesivos () Raramente () Ocasionalmente () Frequentemente

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista sobre a inclusão de alunos com autismo:

C_____

Questões introdutórias

Caracterização do Professor

1. Sexo:
2. Idade:
3. Curso de Graduação:
4. Tempo de formada:
5. Experiência prévia com crianças com autismo:
6. Anos de experiência prévia com crianças com autismo:
7. Tipo de experiência anteriores com crianças com autismo:(Em escola especial, em escola inclusiva, em classe especial, Como pai, parente ou amigo)
8. Já realizou cursos sobre autismo?
Especifique:
Horas do curso:
9. Quantos alunos têm nessa turma?
10. Fale-me um pouco sobre sua experiência na educação inclusiva:
11. E como está sendo com este aluno com autismo? Quantos alunos têm nessa turma? O professor consegue dar atenção individualizada a este aluno quando necessário?

Presença

1. Quantas vezes por semana este aluno frequenta a escola?
2. Esse aluno permanece todo período na sala de aula? Se não, quantas horas por dia ele permanece?
3. No tempo em que fica na escola, como ele se comporta?

- Caso de comportamento negativo: Que ações/recursos você utiliza para auxiliar o aluno a manter-se na escola?

4. Há momentos em que o atendimento é realizado em outro local que não a sala de aula?–
Caso positivo: Onde e qual e com que frequência?

5. Há correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica desse aluno? (como se dá a matrícula?).

Participação

1. Como é a comunicação/interação desse aluno com seus colegas? E com a professora?

2. O aluno participa das mesmas atividades que a turma?

- Em caso positivo: Dê um exemplo de como ocorre essa participação?

- Em caso negativo: Por quê? De que forma o aluno participa das atividades?

Aceitação

1. Qual a percepção/attitudes dos colegas sobre o aluno com autismo? E o restante da escola?
(pegar exemplos)

2. Quem auxilia esse aluno quando ele está com alguma dificuldade? Como?

3. Quais os principais desafios para com esse aluno na escola? Como você lida com esses aspectos?

4. Tomam-se medidas para facilitar a adaptação desse aluno antes do início das aulas?

Aprendizagem

1. Quais os objetivos para esse aluno?

2. O aluno está conseguindo avançar de acordo com os objetivos que você propõe a ele?
(Utiliza adequações/alternativas metodológicas?)

3. Como é realizada a avaliação para esse aluno?

4. Quando há dever de casa, este é realizado pelo aluno? É adaptado para esse aluno?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Inclusão de Alunos com Autismo em Escolas do Município de Santa Maria.

Pesquisadora responsável: Cristiane Kubaski

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

Telefone para contato: (55) 8407-7708/9909-9339

E-mail: cristianekubaski@gmail.com

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de Santa Maria RS

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: Descrever a inclusão dos alunos com autismo incluídos na rede municipal de ensino do município de Santa Maria, caracterizando como é sua escolarização na sala comum a partir das perspectivas de seus professores.

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

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

Riscos: A participação nesta entrevista não representará qualquer risco. Porém, existe a possibilidade de desconforto psicológico/emocional.

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.

Em caso de algum problema que você possa ter, relacionado à pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Ambulatório de Saúde Mental de Santa Maria RS.

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.

Santa Maria _____, de _____ de 2013.

Assinatura RG do Participante

Cristiane Kubaski
Pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

APÊNDICE D – Resumo dos casos participantes

Caso	Professora	Aluno	Ano	Idade
1	Laura	Miguel	1°	7 anos
2	Maria	Rômulo	3°	9 anos
3	Susana	Isadora	1°	7 anos
4	Diana	Alana	3°	8 anos

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E		
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Perfil dos Alunos com Autismo Incluídos na Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria.		
Pesquisador: Cristiane Kubask.		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 14725313.4.0000.5346		
Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 280.708		
Data da Relatoria: 14/05/2013		
Apresentação do Projeto:		
O projeto se intitula "Perfil dos alunos com autismo incluídos na rede municipal de ensino do município de Santa Maria" e se trata de projeto de dissertação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.		
No texto, p. 29, está dito que "participarão deste estudo os professores da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado que possuem alunos identificados com o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou suas subcategorias pelo Educacenso 2012, incluindo as etapas de educação infantil, séries iniciais e séries finais do ensino fundamental."		
Informa-se que, como instrumento para captação de dados, serão usados: ficha de caracterização da escola, do professor e do aluno com autismo (edea, 2012), questionário acerca do conhecimento do professor sobre autismo, questionários sobre o trabalho realizado com alunos com autismo (edea, 2012) e Childhood Autism Rating Scale - Cars.		
Como procedimentos informa-se que "após serem identificados os alunos com autismo e suas respectivas escolas, será realizado contato com a direção para explicar os objetivos da pesquisa e		
Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar		
Bairro: Cidade Universitária - Camobi		CEP: 97.105-900
UF: RS	Município: SANTA MARIA	
Telefone: (55)3220-9362	E-mail: cep.ufsm@gmail.com	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 280.70E

convidar a instituição a participar. Em caso de anuência, será marcada uma data para visita à escola e solicitado que indiquem os professores que poderão participar voluntariamente do estudo.

No momento da visita à escola os professores envolvidos assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A Ficha de Caracterização da Escola, do Professor e dos Alunos com Autismo será preenchida pela pesquisadora com base nas informações disponíveis na escola. Logo após será aplicado o Questionário Sobre o Trabalho Realizado com Alunos com Autismo e o Questionário Acerca do Conhecimento do Professor sobre Autismo. Esses questionários serão realizados (sic!) separadamente com os professores da sala comum e do AEE que trabalham com alunos com autismo.

Estes professores ainda preencherão a escala CARS sendo instruídos a pontuar os itens que mais se assemelham ao seu aluno, a qual será também preenchida pela pesquisadora desse estudo e uma bolsista de iniciação científica. Não será informado aos professores que se trata de uma escala para detecção de sinais de autismo (embora o participante saiba previamente que se trata de um estudo sobre autismo e, além disso, alguns itens da escala delatam a finalidade da mesma)."

A análise dos dados será realizada por meio de estatística descritiva.

Consta, ainda, do projeto um revisão de literatura em fase inicial, cronograma e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o que está dito do projeto (p. 28), que o objetivo "central deste estudo constitui em descrever o perfil dos alunos com autismo incluídos na rede municipal de ensino do município de Santa Maria, caracterizando como é sua escolarização na sala comum e no atendimento educacional especializado (AEE) a partir das perspectivas de seus professores nesses contextos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos e benefícios, está dito no TCLE o que segue:

"Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, contribuindo para

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
 Bairro: Cidade Universitária - Carnobi CEP: 97.105-900
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 280.708

elucidar questões referentes à inclusão educacional escolar de alunos com autismo.

Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco. Porém, existe a possibilidade de desconforto psicológico/emocional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de confidencialidade: foi apresentado de modo suficiente.

TCLE: foi apresentado de modo suficiente.

Autorização institucional: foi apresentada de modo suficiente.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi

CEP: 97.105-900

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 280.708

SANTA MARIA, 22 de Maio de 2013

Assinador por:
Félix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar

Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900

UF: RS Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com