



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

**Tânia Santana de Almeida**

**A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO  
DE PESSOAS COM TEA**

**Santa Maria, RS**

**2016**



**Tânia Santana de Almeida**

**A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE PESSOAS  
COM TEA**

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

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Santa Maria, RS  
2016

ALMEIDA, TANIA

A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA NO CONTEXTO DA  
INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA / TANIA ALMEIDA.-2016.  
82 p.; 30cm

Orientador: CARLO SCHMIDT  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, RS, 2016

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO I.  
SCHMIDT, CARLO II. Título.

**Tânia Santana de Almeida**

**A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE PESSOAS  
COM TEA**

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

**Aprovado em 22 de março de 2016:**

---

**Prof. Dr. Carlo Schmidt (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Márcia Rejane Semensato (UFRGS)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvía Maria de Oliveira Pavão (UFSM)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Glaucimara Pires Oliveira (UFSM)**  
(Suplente)

SANTA MARIA, RS

2016

## **AGRADECIMENTOS**

*À Santíssima Trindade, pela graça de conduzir a minha vida, por me amparar em todos os momentos, pela sabedoria, saúde e força que me concedeu ao longo da realização deste trabalho e pelas pessoas maravilhosas que colocou na minha vida e que de alguma forma contribuíram para a realização do mesmo;*

*Aos membros das Comunidades: Canção Nova, Pantocrator, Renovação Carismática Católica e Shalom, pelas orações e por entenderem a minha ausência;*

*Aos amigos e colegas do IFTO e HIPP, em especial as assistentes sociais que foram pacientes;*

*Prof. Dr. Carlo, meu orientador, pela disponibilidade e amabilidade com que sempre me recebeu e pelas palavras sábias que proferiu e que me faziam pensar sobre o TEA, pelo encorajamento e estímulo imprescindível para que continuasse esta caminhada;*

*À Soraia e Luciane. Amigas, obrigadas pela confiança, pelos conselhos pertinentes, pela partilha e troca de experiências, pelos elogios e palavras de incentivo;*

*Aos meus pais e irmãos por todo o carinho dispensado nos bons e maus momentos e pelo incentivo que manifestaram em todos os níveis;*

*Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPq). Obrigada pela acolhida quando chegamos, pela preocupação, pelo sorriso; em especial para Rosanita Vargas;*

*Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial àqueles que sempre estavam por perto, preocupados pela distância com a família, pelo cuidado devido ao frio, por partilhar conosco um pouco da sua cultura. Trouxemos um pouquinho de vocês.*

*A todos que torceram para que este projeto fosse finalizado.*

*Muito obrigada.*

## RESUMO

### A COMUNICAÇÃO CASA – ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA

AUTORA: Tânia Santana de Almeida

ORIENTADOR: Carlo Schmidt

O trabalho investiga como ocorre a comunicação entre escola e família no contexto do TEA. Desta forma apresenta uma breve revisão de literatura sobre a inclusão educacional escolar, com destaque para os aspectos históricos, bem como sobre o transtorno do espectro autista. Neste contexto, ganha destaque a família e a sua presença de forma contínua para o desenvolvimento da pessoa com TEA na escola, haja vista que são destacadas as formas de comunicação que podem ser utilizadas pela família da pessoa com TEA e a escola. A literatura aborda o tema da inclusão de alunos com TEA, porém pouco se tem investigado sobre relação e formas de comunicação entre escola e família, mesmo que os documentos oficiais sobre inclusão escolar expressem a importância da presença da família na escola. Trata-se de delineamento de estudo de casos múltiplos, em que participam três mães de alunos com autismo da educação infantil e séries iniciais de escolas municipais da cidade de Santa Maria-RS e seus respectivos professores. Os resultados mostraram que o tipo de comunicação ideal considerada pela escola é realizado por meio da agenda, porém as mães consideram insuficientes essa forma de comunicação. Envolver os pais nas atividades e rotina da escola é uma estratégia de comunicação utilizada para manter também um diálogo com família participa, porém, de acordo com as professoras, os conteúdos são sempre de cunho acadêmico. Por fim, a comunicação entre casa-escola no contexto da inclusão de pessoa com TEA se mostrou de maneira ineficiente.

**Palavras-Chave:** Família. Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão escolar. Comunicação.

## ABSTRACT

### COMMUNICATION HOME - SCHOOL IN THE CONTEXT OF INCLUSION PEOPLE WITH TEA

AUTHOR: Tânia Santana de Almeida

ADVISOR: Carlo Schmidt

The work investigates how communication occurs between school and family in the context of TEA. Thus we present a brief review of the literature on school enrollment rates, especially the historical aspects as well as on the autism spectrum disorder. In this context, it is highlighted family and their presence continuously for the development of the person with ASD in school, given that the forms of communication that can be used by the family of the person with ASD and the school are highlighted. The literature addresses the issue of inclusion of students with ASD, but little has been investigated about relationships and forms of communication between school and family, even if the official documents on school inclusion express the importance of the family's presence in the school. This is a study design of multiple cases involving three mothers of students with autism in kindergarten and first grades of municipal schools in Santa Maria- RS and their teachers. The results showed that the ideal type of communication considered by the school is done through the agenda, but the mothers consider insufficient this form of communication. Involve parents in activities and school routine is a communication strategy used to also maintain a dialogue with family participates, however, according to the teachers, the contents are always academic nature. Finally, communication between home-school in the context of the person's inclusion with ASD showed inefficiently.

**Keywords:** Family. Autism spectrum disorder. School inclusion. Communication.

## **LISTA DE SIGLAS**

APA – American Psychological Association

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

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

**LISTA DE APÊNDICE**

<b>APÊNDICE A-</b> Ficha sobre dados sociodemográficos da família (EdEA, 2012) .....	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B-</b> Ficha de caracterização da escola (EdEA, 2012).....	<b>72</b>
<b>APÊNDICE C-</b> Entrevista com pais sobre a comunicação casa-escola (EdEA, 2013) .....	<b>73</b>
<b>APÊNDICE D-</b> Entrevista com os professores sobre a comunicação casa-escola (EdEA, 2012).....	<b>74</b>
<b>APÊNDICE E-</b> Termo de consentimento Livre e Esclarecido para as mães .....	<b>75</b>
<b>APÊNDICE F-</b> Termo de consentimento Livre e Esclarecido para as professoras .....	<b>77</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 – INCLUSÃO EDUCACIONAL ESCOLAR E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS .....</b>	<b>14</b>
<b>2 – COMUNICAÇÃO ENTRE CASA E ESCOLA.....</b>	<b>20</b>
<b>3 – JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
<b>4 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>26</b>
4.1 DELINEAMENTO.....	26
4.2 PARTICIPANTES .....	26
4.3 INSTRUMENTOS .....	26
4.4 PROCEDIMENTO E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	27
4.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	28
<b>5 – RESULTADOS.....</b>	<b>29</b>
5.1 RESUMO DOS CASOS.....	29
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS MÃES E AS PROFESSORAS SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO ENTRE CASA-ESCOLA NO CONTEXTO DO TEA .....	36
5.3 COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA .....	37
5.4 TIPOS DE COMUNICAÇÃO .....	37
5.5 ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS UTILIZADAS PARA ESTABELECEMOS A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA .....	41
5.6 CONTEÚDO DAS INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO.....	46
<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>55</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

Com a chegada de um filho os pais criam expectativas. Alguns começam a fazer planos. Entretanto, com nascimento é que se percebe que existe algo diferente. Começa então a busca por respostas até o parecer de diagnóstico com Transtorno de Espectro do Autista-TEA. Os projetos até então pensados são anulados, restando apenas superar o choque, mudar os planos e adaptar a rotina à realidade do filho.

A sociedade tem conhecimento do transtorno? Sabe as suas causas? Como tratar uma pessoa com TEA? Estas e outras perguntas surgem na família quando se depara com situações de algo que não está na “normalidade”. É comum a sociedade considerar como “diferentes” os que estão fora dos padrões (apresentar deficiência, precisar de algo ou alguém para ajudar). Os estudos no Brasil sobre o tema são recentes, necessitando de enfoques que destaque na comunicação entre escola-casa.

Na família, a mãe é a pessoa que tem o nível de estresse mais acentuado, ficando-lhe a responsabilidade de dedicar atenção especial à pessoa com essa condição. Até gostariam de ter apoio maior do marido, mas de acordo com pesquisas realizadas, o pai da criança esquivados cuidados com o filho, utilizando como justificativa a suas obrigações financeiras e ocupacionais. Muitos não conseguem superar as expectativas que geraram em torno do filho e quando percebem as suas limitações vêem seus planos abortados.

A preocupação dos pais não se concentra somente em prover o que é necessário para ajudar o seu filho no presente. O fator indicador de maior preocupação dos mesmos é quanto ao bem-estar dos seus filhos, principalmente quando remete ao futuro, visto que necessitam de ajuda dependendo do grau de complexidade da doença precisarão sempre de alguém que os auxilie, devido às suas limitações. A preocupação se o filho será aceito ou não no meio social é um anseio gerado também no seio familiar.

Classificado como Transtorno do Espectro Autista-TEA, essa nova nomenclatura acolhe várias perturbações de diferentes intensidades e manifestações. De acordo com Brandão,

A dificuldade de socialização da criança com espectro do autismo é uma das características mais fortes e enfatizadas em todos os estudos sobre este. A criança com autismo pode isolar-se, como pode também interagir de forma percebida como estranha. Seu comportamento e sua linguagem as diferenciam de outros sujeitos da mesma faixa etária. A interação social, muitas vezes, é representada por padrões repetitivos de condutas, a ponto de gerar códigos generalizados e pautar a comunicação com o outro através desse comportamento (BRANDÃO, 2009, p, 11).

Transtornos do Espectro do Autismo levam em consideração as variações que existem em cada indivíduo. O número de pessoas diagnosticadas com autismo tem aumentado. A assinatura da Declaração de Salamanca determina que o sistema educacional brasileiro deva ser adaptado e também as estruturas da escola, de forma que todos os estudantes possam, no seu ritmo de aprendizagem, adquirir igualdade perante os demais colegas.

A presença de alunos autistas nas escolas regulares foi e continua sendo um processo desafiador no que tange à aceitação dos professores e de todo o segmento escolar, por conta deste transtorno ter como principal característica as dificuldades em sociabilizar com outros, e pelas especificidades apresentadas, o que dificulta o ingresso da criança autista na escola e na maioria das vezes, leva a exclusão e preconceitos por partes dos educadores que na maioria das vezes não possuem formação adequadas e desconhecem o transtorno (FONTANA; MARTINS, 2012,p.6).

Ressalta-se que a inclusão do aluno com autismo não depende somente do professor, mas também de todo o grupo escolar, em destaque para os pais envolvidos na escola. Schmidt(2013) assinala que deve haver ligação entre a família e a escola quanto à inserção do indivíduo com TEA, porém destaca que um dos entraves encontrado é a falta de espaço nas escolas para que os pais possam acompanhar de forma mais sistematizada o processo. Outro ponto em destaque refere-se à disponibilidade de tempo que os familiares devem dispor para acompanhar os filhos com autismo.

Para se construir espaços de acordos entre escola-casa, é necessário manter uma comunicação eficiente de ambos os lados, de forma clara e precisa. De um lado pais que muitas vezes necessitam de todas as informações referentes à rotina do filho na escola e há também a preocupação da mãe em transmitir rotina da casa, para ver se um pode interferir no outro ambiente. Há, ainda, o anseio por orientações quanto à condição do filho. Do outro lado está a escola, com destaque para o professor que tem uma turma numerosa de alunos, entre eles aqueles com necessidades especiais, o que não lhe permite tempo suficiente para conversar sobre a condição da criança.

Diante da situação de anseios por partidos pais em se manterem informados sobre a rotina do filho, a escola demonstra que não dispõe de recursos humanos suficientes para atender a criança especial na rede regular de ensino. De igual modo, deixa patente, muitas vezes, que também não sabe lidar com a angústia dos pais.

O tema central deste estudo foi impulsionado pelas observações feitas durante a prática profissional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, frente a várias modalidades de ensino. Nesse contexto, o tema central deste estudo foi impulsionado pelas observações feitas durante a trajetória profissional e também pelo convívio e trocas de

experiências relatadas no Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo-EdEA/UFSM. Despertou-se, daí, o desejo de pesquisar sobre a comunicação entre família e escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA.

A família é uma instituição que contribui para o trabalho realizado junto aos estudantes. Nesse sentido, faz-se o acompanhamento e se observa sua constituição. Muitos casos só são resolvidos quando se estabelece uma estreita comunicação efetiva com a família, por meio de visita domiciliar e também no espaço de ensino.

Em busca de material sobre o tema, observou-se, na época da pesquisa do referencial, a inexistência de produção especializada. Os estudos sobre a inclusão de alunos com TEA ainda são tímidos. Vargas (2014) destaca alguns pesquisadores na área de Escolarização e Inclusão, como Gomes; Bosa (2004), Vasques (2003), Vasques; Baptista (2011), Lago (2007), Serra (2008), Camargo; Bosa (2009), Nunes; Orrico; Schmidt (2013). No âmbito da pesquisa em Gestão Escolar e Políticas Públicas, destaca-se Lazzeri (2008; 2010).

É urgente o envolvimento de pesquisadores para investigar as formas como interagem a família e o indivíduo com TEA, quais os tipos de estratégias de comunicação utilizada, de que forma as características da doença se apresentem, como está formada a rede de apoio, quais as características de personalidade dos membros da família após o diagnóstico, enfim, tem muito a ser pesquisado.

Contudo, pouco se sabe sobre as particularidades que os familiares de pessoa com TEA enfrentam quanto à participação na vida escolar dos filhos. Este tema ganha destaque quando observamos a importância da família nos documentos oficiais sobre a inclusão (Cf. BRASIL, 1990, 1994, 2007, 2011, 2013).

Este estudo retomará de forma sucinta os aspectos históricos da inclusão educacional no Brasil. Em seguida será apresentada a trajetória do transtorno do espectro do autismo e suas características, com destaque à comunicação e/ou à sua falta. Seguidamente será abordada a importância da família e escola, com ênfase para as formas de comunicação que relacionam estes contextos.

## 1 – INCLUSÃO EDUCACIONAL ESCOLAR E OS TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Diversos eventos<sup>1</sup> contribuíram para a inclusão escolar ganhar destaque. Após assinatura da Declaração de Salamanca, o Brasil firma compromisso com o sistema educacional inclusivo e estabelece a adaptação do currículo e os arranjos organizacionais para possibilitar a todos os alunos com ritmos de aprendizagem diferentes igualdade de oportunidades e participação total.

De acordo com Góes (2012),

a Declaração de Salamanca proclamou que os governos dessem prioridades a políticas financeiras que pudessem incluir todas as crianças nas escolas regulares e que estimulassem projetos e desenvolvessem programas educacionais inclusivos, mantendo a qualificação profissional e treinamento dos professores, cabendo aos governos promoverem a cooperação entre os países e instituições internacionais (GÓES, 2012, p. 47).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, n. p.), enquanto um dos marcos na educação inclusiva, no artigo 205, afirma: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e no artigo 208, prevê [...]”. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular”.

Diante das mudanças provocadas principalmente pela Constituição Federal (1988), foi necessário fazer mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgando em 1996 a Lei 9.394, que definiu a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

O termo “preferencialmente” ainda não estabelecia como definitiva a classe comum como um lugar para todos, até que, em 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esta entende que a

Educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

---

1. Conferência de Educação Mundial para Todos em Jontiem, Tailândia (1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca – Espanha (1994).

Este documento traz a primeira vez o termo “alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD”<sup>2</sup>, definindo-os como público-alvo da educação especial. De acordo com este documento, TGDs são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008, p. 9).

Esse documento determina ao gestor, nos diversos níveis, a investirem em estruturas físicas, equipamentos, formações para os professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>3</sup> e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Ademais, reforça a necessidade de comprometimento da família e da comunidade para com o processo de inclusão, o qual não deve acontecer de forma isolada, mas deve articular-se com outras políticas públicas, como saúde, assistência social, habitação entre outras.

O autismo veio tomando relevo não somente no contexto educacional, mas também na área da saúde. Buscando esclarecer diretrizes gerais para o reconhecimento, encaminhamento e atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista TEA<sup>4</sup>, o Ministério da Saúde lançou em 2013 as Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA, com intuito de fornecer orientações às equipes multiprofissionais para o cuidado à saúde dessas pessoas e suas famílias. Esta vem com informações importantes não somente para os profissionais da área da saúde que lidam diariamente com este público, mas também para os profissionais da educação que atendem pessoas com TEA e apoio às famílias.

Embora não seja um documento produzido especificamente pela área da educação, sua publicação estipula parâmetros para a identificação precoce do transtorno, orientando profissionais e familiares a lidarem com as características dos TEA. Isso porque nesse estágio ainda embrionário do movimento pela inclusão educacional os professores ainda mostravam muitas dificuldades para compreender as características essenciais dos transtornos do espectro do autismo, repercutindo em atuações pedagógicas frágeis que falhavam em atingir os objetivos necessários à escolarização desses sujeitos.

A inclusão da criança autista nas escolas regulares ainda traz inúmeras indagações e controvérsias em relação à formação destes profissionais, que trabalham direta e indiretamente com essas crianças. Muitos são os argumentos dos professores que

---

2. Incluem-se os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, alunos com altas habilidades/superdotação.

3. AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011).

4. De acordo com o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psicologia (*The American Psychological Association*- APA, 2013), é descrito como um transtorno neurobiológico de desenvolvimento, com prejuízos funcionais nas áreas de comunicação, habilidades sociais, interesses fixados e comportamentos repetitivos.

alegam não terem recebido essa formação, não sabe e, muitas vezes, não têm domínio sobre as ações que deveriam tomar em determinadas circunstâncias, mostrando inseguros para desenvolver suas práticas pedagógicas (FONTANA;MARTINS,2012, p.5).

Somente no ano de 2012 foi publicada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei 12.764/12, também conhecida como Lei Berenice Pianna (BRASIL, 2012), assegura a pessoas acometidas por este transtorno o direito à educação e ensino profissionalizante, assim como o direito a acompanhante especializada nas classes comuns de ensino regular.

Considerando que a dificuldade central da pessoa com transtorno do espectro do autismo reside na área da comunicação usada para a interação social, torna-se imprescindível o empenho da escola no intuito de ampliar a comunicação, promovendo mudanças de comportamento e, por conseguinte, o envolvimento com outras pessoas fora do seu núcleo familiar.

Apesar de este transtorno ser citado pela legislação inclusiva recentemente, há uma longa trajetória de estudos na área da educação especial sobre o autismo.

Os estudos na área do autismo não são recentes e seguem uma trajetória variada, devido às formas distintas de abordagens. As suas inúmeras características vêm sendo observadas a partir do século XIV, inicialmente pelo médico francês Jean Itard, em 1800, exemplificando o trabalho que desenvolveu com uma criança que teria suspeitas de TEA e não convivia no meio social humano. O médico fez observação esquematizando as relações médica e pedagógica. O caso ficou conhecido como “Victor de Aveyron”, “menino selvagem” e “o menino de Aveyron”.

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra, por meio de sua publicação *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, colocou em evidência o termo *autismo infantil*, descrevendo de forma detalhada a síndrome da primeira infância e diferenciando-o de outras psicoses graves nesta fase. Os estudos partiram da observação de onze crianças da classe média americana, gravemente comprometidas no desenvolvimento e que apresentavam comportamentos característicos que tinham em comum o isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da rotina.

Devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. Se esta hipótese está correta, um estudo posterior de nossas crianças talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos componentes constitucionais da reatividade emocional. Pois aqui

parece que temos exemplos “puros” (pure-culture) de *distúrbios autísticos* natos do contato afetivo (KANNER, 1997, p.170, destaques no original).

De acordo com visões de profissionais e teóricos diferentes a busca em conhecer e de elaborar conceitos da condição teve ao longo dos anos várias modificações (GAUDERER, 1993, 1997). A dedicação para uma denominação permitiu a sua inclusão nas duas principais classificações de transtornos mentais citada primeiramente na Classificação Internacional de Doenças CID-9 (OMS, 1978) e o DSM-III-R (APA, 1980).

O autismo no DSM-IV (APA, 1995), envolvido dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs, engloba cinco categorias: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Degenerativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação. Destaca-se somente o TEA possui transtorno prototípico.

Na última revisão da Classificação Internacional de Doenças- CID 10, os TGD foram classificados como um grupo de alterações, caracterizados por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado (GÓES, 2012).

Na nova edição DSM-5 (APA, 2013), as cinco categorias que faziam parte dos TGDs são eliminadas e passam a ser considerado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Surge de acordo com o nível de gravidade (leve, moderado, severo). A nova edição apresentou uma nova estrutura de dois domínios: 1) déficits na comunicação social e interação social; 2) comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. No primeiro, as principais características encontramos prejuízo em estabelecer uma harmonia nas relações; incoerência na conversação e não apresenta interesse, emoções e afetos; abatimento no interesse em comunicar-se; pode chegar a apresentar a total ausência de iniciativa para interação social.

De acordo com Brandão,

as diferenças nas interações sociais, próprias de pessoas do espectro do autismo, coexistem com outras situadas no domínio da linguagem, seja da comunicação verbal ou não-verbal, que se apresentem deficientes e desviadas dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e pragmáticos, estimando que 50% (cinquenta por cento) das pessoas com autismo não desenvolvem linguagem oral durante toda a vida. Neste sentido, a interação social é diretamente afetada, pois é através da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, que se estabelecem as interações (BRANDÃO, 2009, p.130).

Tem-se, de um lado, a dificuldade ou ausência de relacionar-se por meio da comunicação verbal e não verbal estabelecendo um contato visual e/ou uma linguagem

corporal, seja por meio de gestos, mímicas ou expressões faciais e por fim as dificuldades em desenvolver e manter relações sociais adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Outro prejuízo refere-se à complexidade em estabelecer e manter uma amizade e também o desinteresse em compartilhar de brincadeiras imaginativas (APA, 2013).

A área da linguagem tende a ser também comprometida no que se refere ao significado, além do seu uso com fim comunicativo. Nem todas as pessoas com TEA apresentam um desenvolvimento na linguagem, embora empreguem a fala e esta não aponta para uma comunicação.

Quanto aos comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, observamos as seguintes características: nessa área é comum no autismo a pouca tolerância às mudanças relacionadas, por exemplo, ao trajeto de casa até a escola ou aos alimentos, preferindo sempre o mesmo por questões de adesão à rotina; rituais motores\verbais; apresentam apego a objetos que giram e também com luz; necessidade em tocar ou cheirar de forma excessiva os objetos; apático à dor, ao calor e ao frio; interesses altamente restritos anormais em intensidade ou foco; preocupação ou apego a objetos pouco usuais; interesses circunscritos ou perseverativos. – Hiper ou hiporeatividade a estímulos sensoriais do ambiente e, por fim, respostas atípicas a sons ou texturas.

Bosa (2009) afirma que

o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um 'laboratório natural' de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida (BOSA, 2009, p. 37, aspas no original).

O desafio surge também para a escola. Ao iniciar as aulas, os problemas se exibem comprovadamente nas dificuldades de estabelecer relações sociais e outras particularidades. A pessoa com TEA está afetada em sua globalidade e, na maioria das vezes, o professor não sabe como agir, o que provoca dentro de si uma luta interna entre o que é certo e o que é possível (FONSECA, 2009).

As inúmeras características da pessoa com TEA exigem do professor que o acompanha atenção no intuito de favorecer a inclusão deste indivíduo na sala de aula de ensino regular. A participação da família nesse processo é de suma importância.

Na atualidade, devido às constantes transformações culturais e sociais, exige-se muito mais do professor de um modo geral. Por um lado, ele deve entender o conteúdo e aplicá-lo, ou seja, atuar com sua competência pedagógica e, por outro, também deve entender alunos, família, colegas, direção e a própria sociedade como um todo. Quando se trata do professor de alunos com autismo, a exigência, além de

ultrapassar os limites do cotidiano da sala de aula, força um adentrar em algo desconhecido, mas necessário para o desenvolvimento da sua história e constituição da sua identidade, que é a vida do autista com as singularidades próprias do transtorno de desenvolvimento e como a família se relaciona e reage nesse panorama. Assim, o professor de alunos com autismo terá de lidar com diferentes realidades quanto à busca superação das mesmas (FONSECA, 2009, p. 11).

Ao entendermos que o centro da dificuldade da pessoa com autismo é a comunicação social, incluindo linguagem, não é difícil prevermos desafios que a inclusão educacional escolar pode representar a essas pessoas e suas famílias, isso porque há uma tendência dessas pessoas não relatarmos acontecimentos da escola em casa, e vice-versa, dificultando que um ambiente saiba o que ocorre no outro. Esse aspecto pode levar a família a se sentir temerosa em deixar seu filho diariamente na escola, sem receber retorno do seu filho sobre o que ocorre com ele naquele ambiente. Do outro lado, o professor também pode sentir falta de informações sobre a rotina familiar do aluno, e até do acompanhamento de profissionais externos à escola pela dificuldade de comunicação do próprio aluno.

Neste sentido, a comunicação entre casa e escola torna-se imprescindível quando falamos sobre inclusão de pessoas com autismo.

## 2 – COMUNICAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

No dicionário Aurélio, a palavra “escola” tem o seu significado como “estabelecimento onde se ensina: ir à escola. O que proporciona instrução, experiência/estarem boa escola, conviver com pessoas idôneas”. E no dicionário Michaelis é definido como “Casa ou estabelecimento em que se ministra ensino de ciências, letras ou artes. Conjunto dos alunos e professores. Ensino por meio de atividades em que os alunos tenham interesse”.

A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece uma certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores (SERRA, 2010, p.47).

Desta forma, conceitualmente, a escola é um espaço diferenciado pela variedade de oportunidades proporcionadas aos alunos, de forma a promover reflexões para leitura do que acontece a sua volta. Constitui-se espaço distinto para aprendizagem de saberes teóricos, carregados de valores culturais, sociais e econômicos, permitindo trocas de experiências sob diferentes perspectivas.

Para Dessen e Polonia (2007), a escola é um espaço privilegiado por envolver um quantitativo de pessoas com suas particularidades, apresentando número expressivo de interações contínuas e complexas, devido aos diferentes estágios de desenvolvimento do aluno. As autoras ressaltam a importância e a dificuldade de preparar os alunos, professores e pais para viver e ultrapassar os problemas em um mundo com transformações aceleradas e de conflitos interpessoais.

A família, de acordo com Abreu (2012), é avaliada como a primeira instituição social, em conjunto com outras, que procura assegurar a continuação e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, abrangendo a proteção e o bem-estar da criança. A autora destaca ainda que “a família representa uma das mais importantes funções na infância e na adolescência de um ser humano, porque é através desta instituição que o indivíduo tem os seus primeiros contatos, interação e, deste modo, atua no seu desenvolvimento inicial” (ABREU, 2012, p.5).

Dessen e Polonia (2007), por seu turno, afirmam que

a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já na família os objetivos, conteúdo e

método se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN; POLONIA, 2007, p.22).

Desta forma, em termos de suas funções para o desenvolvimento do sujeito, ambas são inseparáveis. As autoras consideram a família como “a matriz humana com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (DESSEN; POLONIA 2007, p 22.). A família é o primeiro espaço socializado que o indivíduo tem contato.

A relação entre escola e família deve existir em todas as circunstâncias. De um lado, a família, cheia de receios pela condição do filho. Do outro, uma instituição que tenta cumprir com a sua missão. Idealmente, parceria entre ambas deve existir conforme consta na Declaração de Salamanca (1994). As trocas de informações ajudam a lidar com a criança em ambientes diferentes, além de contribuir de forma mais eficaz nas intervenções educacionais.

Serra (2010) afirma que a criança com TEA, quando introduzida no meio social escolar, provoca mudanças na família, por participar de outro ambiente social. O convívio com seus pares provoca transformações nas crianças e nos pais, dando ânimo para confiar nas possibilidades de desenvolvimento de aprendizagem sistemática de seus filhos. A convivência entre os familiares e escola permite troca de experiência para a melhoria nas intervenções educacionais das crianças autistas e também no manejo no ambiente familiar. A família tem um papel determinante no desenvolvimento dessas crianças, cooperando de modo específico, fornecendo subsídios sobre as diversas formas de comunicação da criança.

De acordo com Beamish, Bryere Stanley (2005), existe uma preocupação dos pesquisadores no cenário internacional em realizar estudos relacionados à comunicação ou canais de comunicação entre casa e escola. Este foco de estudo deu-se devido à necessidade de investigar de que forma nasceu o currículo negociado para cada aluno.

Hornby (2001 apud BEAMISH; BRYER; STANLEY, 2005) elenca os principais meios para manter a comunicação casa-escola são: contatos informais e eventos sociais, contatos telefônicos, comunicação escrita, reuniões de pais e professores, visitas informais.

Abreu (2012) dividiu em quatro níveis o equilíbrio de participação entre a família e a escola nas responsabilidades com o aluno. No nível II, reforça os tipos de comunicação que devem ser mantidos pela escola com os pais para transmitir informações dos filhos: “fontes escritas, telefonemas, encontros formais acerca do progresso dos filhos, atividades da sala de aula, entre outros. Da perspectiva dos pais, a comunicação pode ir desde fornecer ao

professor —*feedback* de como a criança responde aos trabalhos de casa” (ABREU, 20012, p.20).

A comunicação escrita deve ocorrer, não importando os meios utilizados, sendo ele formal ou não. Comumente os mais utilizados são: bilhete, parecer, agenda, redes sociais. É um dos mais importantes meios de comunicação entre casa-escola, principalmente no contexto de inclusão da pessoa com TEA. Ambas as instituições devem trocar informações quanto ao desenvolvimento das crianças. Esses meios facilitam o acompanhamento contínuo, de forma que alterações provocadas pelo uso de medicações possam ser identificadas, mudanças no comportamento orientado pela professora e que deve se estender até em casa sejam percebidas, assim como outras informações que possam contribuir com demais profissionais que atendem a criança.

Todos os meios possíveis para manter uma comunicação casa-escola devem ser utilizados, de acordo com o grau de prioridade alguns meios não são levados em consideração, no entanto todos têm a sua importância.

A participação em eventos sociais organizados pela escola permite que os pais possam se envolver com o espaço em que seu filho estuda, de forma a interagir com outros pais e também funcionários da escola. A proximidade com a escola permite contribuir com o desenvolvimento do seu filho.

A família de crianças com TEA, devido à condição do filho, precisa manter-se informada de todas as situações que ocorrem no ambiente escolar. Muitos são acompanhados por uma equipe multiprofissional. Os contatos e visitas informais servem para manter uma relação de proximidade entre casa-escola de forma espontânea, não sendo necessária formalidade e/ou agendamento obrigatório. A participação da família nos eventos sociais desenvolvidos na escola permite o estreitamento dos laços, nascendo, dessa forma, um sentimento de pertencimento e importância no ambiente.

Turnbull e Turnbull (2001) elencam que a recomendação com comunicação escrita deve ser realizada por meio de livros de registro, diário de relatório de progresso, cartas, notas ocasionais, folhetos e boletins informativos. Bhering e Siraj-Blatchford (1999), por sua vez, acrescentam que “a comunicação deve ser classificada como um “instrumento” que viabiliza a relação escola-família; que poderá agir como um facilitador e promotor da relação.

Hornby (2003 apud FARRELL, 2008) faz sugestão quanto à elaboração de modelos colaborativos que os pais podem utilizar para ajudar os alunos com NEE, de forma que seja avaliada a necessidade e as contribuições dos pais.

As necessidades dos pais seriam: comunicação com a escola (todos os pais necessitam); contatos, como os que ocorrem em reuniões de pais e professores (a maioria dos pais necessita); instrução, como aconselhamento (alguns necessitam). As contribuições dos pais envolvem: informar, por exemplo, sobre as forças e capacidades da criança (todos os pais podem fazer); colaborar, por exemplo, em programas de comportamento ou apoiando um plano educacional individualizado para a criança (a maioria dos pais é capaz de fazer); fornecer recursos, tais como se oferecer para ser um auxiliar de sala de aula (muitos são capazes de fazer) e ajudar a desenvolver políticas, por exemplo, auxiliar na administração da escola (algumas podem fazer) (2003, p. 19).

Cavalcante (1998) esclarece alguns fatores que contribuem para a falta de comunicação entre pais e escola, enfatizando que o contato deve partir primeiramente dos pais em tomar a atitude de fazer o contato e a interação com a escola, porém fica sob a responsabilidade da escola proporcionar o espaço para que a colaboração seja constituída. A autora cita três razões para que a da interação entre pais e escola aconteça.

Primeiro, porque desenvolvendo a colaboração com os pais, a escola estará mais capacitada em sua missão e trabalho frente a seus alunos. Segundo razão, é que a falta de recursos econômicos, analfabetismo ou semianalfabetíssimo, e outros fatores limitantes, tendem a inibir muitos pais de tomarem a iniciativa de se envolverem na vida Escolar de seus filhos. Finalmente, porque a escola, como instituição que historicamente tem sido usada para preservar as diferenças sociais, deve ser a responsável por destruir as barreiras que ela mesmo construiu e que servem para impedir a participação mais efetiva dos pais (CAVALCANTE, 1998, p. 3).

Os maiores impedimentos ao desenvolvimento da colaboração entre a família e a escola são na maioria das vezes sequelas dos estereótipos, percepções distorcidas e falta de entendimento mútuo entre pais e educadores (CAVALCANTE, 1998). Pugach e Johnson (1995), em pesquisa realizada nos Estados Unidos, identificaram outros impedimentos que geralmente evitam o maior envolvimento dos pais norte americanos na escolaridade de seus filhos. O primeiro ponto relacionado pelos pais ressalta a dificuldade financeira. O segundo ponto refere-se à dificuldade de comunicação com a escola (uso de jargões, insensibilidade de alguns profissionais pela situação familiar do aluno) e, por último, não conseguem entender o funcionamento e a organização da escola.

Por outro lado, os professores relacionaram que a apatia foi descrita como impedimento quanto à colaboração, dentro desta estão inseridos pais com baixa autoestima, pais que já viveram experiências educacionais negativas e normas culturais que o professor é um ser superior aos pais. Outro impedimento para a colaboração identificada pelos professores é a restrição do tempo, que impossibilita comunicar com os pais dos alunos. Além disso, não é considerado pelos professores como prioridade e, por fim, para que ocorra a colaboração familiar é necessário exercício por parte daqueles que o programam.

Para Dessen e Polonia(2007), a colaboração escola-família é essencial para estruturar atividades apropriadas à série do aluno, particularmente em se tratando da participação dos pais no seu acompanhamento. A interação dos pais na escola sofre variações de acordo com a necessidade do filho, isto é, de acordo com a autonomia que ele apresenta, sendo necessário ou não acionar outros meios de ajuda. Algumas pessoas com TEA possuem pouca autonomia para desenvolver suas atividades sozinhas. Dessa forma, necessitam de apoio com uma professora auxiliar.

As limitações na vida de uma pessoa com esta condição podem se manifestar de formas diferentes e com intensidade também variada. Alguns podem apresentar dificuldades de aprendizagem em diversas etapas da vida, desde estudar na escola até aprender atividades na vida diária, como alimentar-se sozinho ou tomar banho.

Nem todas as pessoas com TEA poderão levar uma vida com autonomia para poder fazer o que outras pessoas de sua idade podem executar como tomar sorvete sozinho, brincar com outros colegas, tomar decisões na vida. Por ser uma condição permanente, alguns precisarão de apoio especializado ao longo de sua vida. Já que o quadro não é fechado e apresentar condições variáveis, cada pessoa diagnosticada deve ser vista de forma única.

Monteiro (2014) afirma que uma criança autista, ao ingressar na escola, vários obstáculos aparece. O professor torna-se o centro da atenção para que esta consiga apresentar desenvolvimento. Ressalta que é necessário que esse profissional estabeleça “estratégias pedagógicas para melhor mediar com esta criança favorecendo o seu desenvolvimento pleno” (MONTEIRO, 2014, p.26).

De acordo com Camargo e Bosa (2009),

[...] o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo desses casos. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67).

A mudança desejada para a escola inclusiva perpassa por vários espaços, vamos nos concentrar neste estudo quanto à inclusão de pessoa com TEA e as formas de comunicação existente entre família e escola no acompanhamento do desenvolvimento desse aluno.

### **3- JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA**

A literatura destaca o papel da interação entre escola e família como central no processo de inclusão (GARDIA, 2006; SILVEIRA, 2002). Nesse contexto, os pais são essenciais para que a inclusão educacional escolar aconteça com sucesso, no sentido de cooperarem com a escola para alcançar um resultado mais equilibrado.

No contexto do TEA, a comunicação toma relevo, já que é um aspecto que frequentemente está prejudicado no desenvolvimento dessas crianças (linguagem oral). Desse modo, o fato de a criança com TEA apresentar dificuldades na comunicação verbal pode dificultar a integração entre os contextos familiares e escolares. Neste sentido, parece importante investigarmos como ocorre a comunicação entre estes subsistemas.

Esta pesquisa, portanto, investigou como ocorre a comunicação entre escola e família no contexto do TEA, através da análise de três casos de mães de alunos com autismo da educação infantil e séries iniciais que frequentam a classe comum em escolas municipais da cidade de Santa Maria-RS e seus professores regentes.

## **4– ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

### **4.1 Delineamento**

Considerando que o presente estudo buscou investigar, de modo exploratório, a comunicação entre os pais de filhos com TEA e a escola, optamos por uma abordagem qualitativa. O delineamento utilizou-se de estudo de casos múltiplos (YIN, 2001; SAMPIERI *et al.*, 2006), envolvendo seis participantes, sendo três mães de alunos com TEA e três professores regentes correspondentes às classes desses alunos em escolas públicas municipais de Santa Maria.

Para Yin (2001), os estudos de casos múltiplos tratam de um fenômeno pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses posteriores (MAZZOTTI, 2006).

### **4.2 Participantes**

Participaram deste estudo três mães de alunos com TEA da educação infantil e séries iniciais que frequentam a classe comum em escolas municipais da cidade de Santa Maria-RS e seus professores regentes. A idade das crianças com TEA é compreendida entre 5 a 6 anos. Como critério de inclusão, as mães deveriam estar em situação de coabitação com um cônjuge e possuir um filho diagnosticado com TEA.

### **4.3 Instrumentos**

1. Questionário sociodemográfico para as famílias (EdEA, 2012): Esse instrumento objetiva coletar dados a respeito da família, como: idade, escolaridade, profissão dos pais, diagnóstico do filho, acompanhamentos recebidos, histórico escolar. O questionário foi preenchido pela pesquisadora com o auxílio da família, a fim de caracterizar os participantes deste estudo. Cópia do questionário encontra-se no Anexo A.

2. Ficha de caracterização da escola: Esse instrumento foi adaptado de um estudo anterior (GOLDBERG, 2002) e se destinou a coletar informações gerais referentes à escola

(localização, infraestrutura, equipe, número de alunos, forma de recurso financeiro). (Anexo B).

3. Entrevista com os pais sobre a comunicação casa-escola (EdEA, 2014): Esse instrumento foi elaborado para o estudo de Moschini (2014) e tem como objetivo coletar informações dos pais sobre a comunicação entre família e escola, como, por exemplo, satisfação familiar quanto ao processo de escolarização do filho, atividades escolares extraclasse, entre outros (Anexo C).

4. Entrevista com os professores sobre a comunicação casa-escola (EdEA, 2014): Esse instrumento foi elaborado para o estudo de Moschini (2014) e teve como objetivo coletar informações com os professores sobre a comunicação casa-escola. Abrange temas como a necessidade de uma comunicação mais próxima com os pais, bem como se a participação destes na escola é satisfatória (Anexo D).

#### **4.4 Procedimento e considerações éticas**

Com a finalidade de utilizar informações previamente coletadas, os conteúdos fazem parte do Banco de Dados do Grupo de Pesquisa EdEA da UFSM. Esta obteve aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, sob o nº do protocolo CAAE: 16694313.5.0000.5346, aprovado em 25/06/2013; parecer 327.016. (Anexo A). O detalhamento das informações sobre os procedimentos de coleta dos dados contidas neste estudo foram realizadas no estudo original da pesquisa (MOSCHINI, 2014). Inicialmente, foi realizado contato com a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, RS, para obter a lista de escolas que possuem alunos com TEA. De posse da relação, foi mantido contato com a direção das escolas onde estão lotados os participantes.

Posteriormente, foi retomado contato para agendar a data para realização das entrevistas na escola de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. No dia estabelecido, foram explicitados os objetivos da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as professoras (TCLE). Após assinatura para coleta de dados, foi realizado o preenchimento da Ficha de Caracterização da Escola e a Entrevista com os professores sobre a comunicação casa-escola, ambos respondidos pela professora regente do aluno. Foram solicitados ainda os contatos das famílias indicadas a participarem do estudo.

Logo após, a pesquisadora entrou em contato telefônico com as mães para agendamento das entrevistas. No dia combinado foram expostos às mães os objetivos e os

procedimentos desta pesquisa, seguido da solicitação de assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as mães (TCLE), em caso de anuência. Em seguida, foi preenchida a ficha sobre dados sociodemográficos da família e realizada entrevista com pais sobre a comunicação casa-escola.

As entrevistas foram gravadas e transcritas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo (EdEA). Estas entrevistas foram analisadas no presente estudo a partir de um recorte sobre a comunicação casa-escola.

#### **4.5 Análises dos Dados**

O questionário sociodemográfico para as famílias e a ficha de caracterização da escola foi utilizado para caracterização dos participantes e da escola do filho, respectivamente.

Entrevista com os pais sobre a comunicação casa-escola e a entrevista com os professores sobre a comunicação casa-escola foram gravadas e transcritas para serem analisadas por análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

## 5–RESULTADOS

Inicialmente serão apresentadas as descrições dos casos, incluindo a família e a escola, para posteriormente apresentar os resultados das análises de conteúdo dessas entrevistas.

**Tabela 1. Caracterização dos casos**

<b>CASO 1</b>	<b>IDADE</b>	<b>NOME FICTICIO</b>
Mãe	29	Eliane
Pai	42	Edson
Filho com autismo	5anos 10 meses	Diego
Professora	-----	Elisa
Escola	-----	Escola de Educação Infantil Jardim Amarelo
<b>CASO 2</b>		
Mãe	29	Márcia
Pai	35	Eugênio
Filha com autismo	5 anos 8 meses	Maria Clara
Irmã	5 anos e 8 meses	Natália
Professora	-----	Edileusa
Escola	-----	Escola de Ensino Fundamental Tarcisio Meira
<b>CASO 3</b>		
Mãe	30	Joelma
Pai	-----	Ludovico
Filho com autismo	5	Vinicius
Irmão	6	Fábio
Professora	-----	Silmara
Escola	-----	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas

### 5.1 Resumo dos casos

#### CASO 1

##### *Dados da Família*

A mãe do aluno concedeu a entrevista. A família é composta pela mãe, Eliane<sup>5</sup>, Edson, pelo filho com TEA, Diego, e pela avó materna, que reside com eles. Os pais são casados. O pai já está no segundo casamento e a mãe no primeiro.

---

5. Para preservar o anonimato dos entrevistados, foram atribuídos nomes fictícios às mães, aos alunos e às professoras, bem como às escolas participantes. Para facilitar ao leitor a identificação dos participantes, as tabelas com as identificações encontram-se no início dos resultados.

O pai e a mãe possuem Ensino Médio completo. O primeiro cumpre uma jornada integral de trabalho como servidor público municipal, no cargo de assistente administrativo, enquanto a mãe atua como autônoma em atividades de design gráfico.

Diego, o filho com TEA, estuda em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, matriculado no Pré B. Frequenta a escola há dois anos, no turno da tarde, quatro vezes por semana, em período integral. Esta é a primeira escola que frequenta e, até o momento, não reprovou.

Ele realiza acompanhamento médico com um neuropediatra e um psiquiatra, desde Maio de 2012. Faz uso de medicamentos de forma contínua, administrando risperidona e também antialérgicos, estes últimos devido ao diagnóstico de rinite alérgica. Declarou ter apoio dos médicos, pois prestam orientação quanto às suas dúvidas e também quanto ao TEA.

A senhora Eliane destaca que o filho não tem dificuldades na fala. Desta forma, não tem problemas em expressar suas vontades e necessidades aos outros. Em relação às atividades escolares, afirmou que ele consegue fazer a leitura de algumas palavras. Ainda não escreve, mas, com ajuda do teclado, consegue digitar o seu nome. A mãe afirma que as orientações passadas são compreendidas. Não se preocupa mais com atividades de rotinas do filho como fazer a sua higiene pessoal e alimentar-se sozinho, mas ainda necessita de ajuda para vestir-se e amarrar cadarços. Também necessita de companhia para sair.

Quanto ao aspecto comportamental, a mãe menciona que ocasionalmente o filho é agressivo e agitado, revela-se costumeiramente por meio de birra em momentos de contrariedade (ex.: choro, gritos, etc.). Raramente apresenta comportamentos autolesivos, enquanto que os repetitivos e rituais são mais frequentes.

A mãe narra que o filho tem boa memória, desenha, escreve e tem habilidades com uso do computador (ex.: abre e salva arquivos, redige, usa o *paintbrush*, acessa o painel de controle fazendo modificações sem danificar o equipamento, etc.).

De acordo com a senhora Eliane, as dificuldades que o filho apresenta em casa estão agregadas à rotina. Ao receberem visitas, por exemplo, o comportamento do filho se transforma, ficando inquieto, exigindo da mãe mais atenção. Outro ponto que Diego apresenta é a resistência para aprender algo novo que lhe possibilite ter autonomia (ex.: escovar os dentes, introduzir novos alimentos à dieta). Demanda atenção excessiva dos pais e avó quando próximos deles.

Com relação às habilidades desenvolvidas na escola, a mãe relata que a escrita e coordenação motora (ex.: escrita do nome, atividades de recorte e colagem, etc.). A interação

foi um ponto de destaque, sendo que o aluno consegue interagir com os colegas e descreve para os familiares o que acontece na escola, além de ir e voltar de transporte escola sem a presença de qualquer familiar.

As dificuldades na escola estão também relacionadas à negação de inovação, tais como ingestão de novos alimentos, à dieta na hora do lanche e ao acolhimento imediato ao que é solicitado (ex.: cumprimento de tarefas escolares).

Quanto aos cuidados do filho em casa, a mãe é a mais envolvida dos adultos que convivem com Diego, porém recebe ajuda do pai, que participa nos cuidados com o transporte, rotinas de dormir/acordar e proteção contra autoagressões, acompanha a realização de exames, consultas e avaliações médicas, compartilha da instrução/educação do filho, participa em reuniões da escola e também se envolve com as atividades e brincadeiras.

Já avó materna é o apoio da mãe da criança. Cooperava nos cuidados com os hábitos de higiene, vestimenta, medicação e compras no supermercado e também em momentos de conversa com o menino.

### ***Dados da escola***

A Escola de Educação Infantil Jardim Amarelo está situada no município de Santa Maria- RS. A idade do público atendido compreende crianças de cinco meses a seis anos. A professora que respondeu os dados para a Ficha de Caracterização da Escola. Afirmou não ter conhecimento sobre a área física da escola.

Na estrutura construída abrangem refeitório, quatro pracinhas, seis banheiros, uma cozinha, uma sala multifuncional e nove salas de aula. A escola dispõe de DVD e televisão, que são disponibilizados para as salas de aula, de acordo com agendamento.

No quadro pessoal, há uma profissional encarregada pela área pedagógica e três no setor administrativo, além de quatro pessoas responsáveis pelos serviços gerais. No total são dezoito professores, contando com a equipe pedagógica e vinte e duas estagiárias. Há, ainda, uma educadora especial, que auxilia no atendimento aos alunos incluídos.

O total de matriculados somam trezentos e sessenta e um alunos, entre eles havendo doze com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo três destes, diagnosticados como Transtorno do Espectro do Autismo.

A escola atende somente crianças do município de Santa Maria. Para o funcionamento daquela unidade, os recursos provêm de órgãos públicos, do Ministério da Educação e também

por meio de eventos promovidos pela comunidade escolar em parceria com a escola (ex.: festa junina, galletos, etc.).

## Caso 2

### *Dados da Família*

Márcia é a mãe; Eugênio, o pai. As filhas são as gêmeas Natália e Maria Clara. Somente Maria possui diagnóstico de TEA. Residem também na casa o tio e a avó maternos. Os pais vivem em união estável.

A mãe é acadêmica do curso de Sociologia na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. É costureira. No período da manhã, cuida das crianças e trabalha como costureira. À tarde as meninas vão para a escola, e Eliane para o estágio no Hospital Universitário e à noite participa das aulas do curso superior.

O pai das crianças tem o Ensino Médio Completo, trabalha como vendedor e presta serviços de assistência técnica em turno integral.

Maria Clara estuda numa Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria. Não teve experiência anterior em outra escola. Está matriculada no Pré A. Há dois anos frequenta a mesma escola, no turno vespertino. Frequenta as aulas os cinco vezes por semana e permanece por todo o período. Ela está repetindo o ano. Após acordo firmado entre escola e família, avaliaram ser importante que permanecesse por mais um ano com a mesma professora, haja vista que conseguiu avanços com ela, referente à rotina escola, à permanência na sala de aula, à autonomia em algumas atividades, etc.

Maria Clara é acompanhada pelo médico neuropediatra desde 2010, após ser diagnosticada com TEA, e com educadora especial desde 2011. No mesmo ano após o diagnóstico de rinite alérgica, começou a fazer uso de medicamento contínuo.

A mãe garante ter ajuda do esposo e de familiares nos cuidados com as filhas e no estímulo à procura de tratamento para Maria Clara, além de contribuir com subsídio financeiro e cuidados ao levar e buscar na escola e/ou quando necessita sair. Salienta que as orientações sobre TEA são repassadas pelos médicos e educadoras especiais e também por meio de leituras e pesquisa que realiza.

Conforme percepção da mãe em relação à filha com TEA, a menina apresenta dificuldade na fala, mas afirma que ela consegue expressar seus desejos e necessidades aos

outros. Nas atividades escolares, já consegue reconhecer algumas letras e reproduzi-las, escreve o seu nome. A filha compreende instruções dadas por familiares. A mãe afirma que a filha consegue fazer sozinha: cuidado com a higiene, vestir-se, alimentar-se e sair sozinha.

No tange ao aspecto comportamental a mãe afirma que a filha raramente apresenta comportamento autolesivos e agressividade, mas frequentemente é agitada e ocasionalmente apresenta condutas repetitivas e rituais. Nas habilidades desenvolvidas em casa, a mãe relata que a filha consegue desenhar no computador (*paintbrush*) e no papel. Observa, entretanto, dificuldade como a fala restrita e a aversão em guardar os brinquedos.

De acordo com Márcia, as habilidades que a filha apresenta na escola estão relacionadas à distinção de letras do alfabeto, ao reconhecimento de números e quantidades e à desenvoltura com desenho. Por outro lado, apresenta dificuldades na interação com os colegas, na comunicação (por falar pouco) e na execução das tarefas/atividades.

Em relação ao envolvimento nos cuidados com a filha com TEA, a mãe é a mais envolvida na maioria das tarefas e atividades, porém conta com ajuda do cônjuge na rotina de colocar a filha para dormir, levar para exames médico e avaliações, levar ao dentista, proteger contra autoagressões, participar da educação da filha, comparece a reuniões da escola, e dar medicamentos. Quanto à avó, a sua contribuição se estende a cuidar do transporte, alimentação, vestimentas, hábitos de higiene, compras no supermercado e conversa. A irmã Natália ajuda a irmã com TEA nas brincadeiras e atividades.

### ***Dados da escola***

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tarcísio Meira, atende a um público da educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora que respondeu os dados para a Ficha de Caracterização da Escola informou que não tem conhecimento sobre a área física construída da escola.

Na estrutura construída, há um refeitório, uma pracinha, três banheiros, uma cozinha, uma sala de vídeo, nove salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um ginásio. A escola dispõe de DVD e televisão, que são disponibilizados para as salas de aula, de acordo com agendamento.

No quadro pessoal, a escola possui três profissionais responsáveis pela área pedagógica e oito pessoas no setor administrativo, além de três pessoas responsáveis pelos serviços gerais. No total são trinta professores, sendo um educador especial.

Há um total de quatrocentos e cinquenta alunos, doze com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo um destes diagnosticado como Transtorno do Espectro do Autismo.

A escola atende somente crianças do município de Santa Maria. Para o funcionamento da unidade, os recursos provêm de órgãos públicos, do Ministério da Educação e também por meio de eventos promovidos pela escola em parceria com a comunidade (ex.: atividades de datas festivas, ação entre amigos, galletos, etc.).

### CASO 3

#### *Dados da Família*

A família é composta pela mãe, Joelma, pelo padrasto, Ludovico, os filhos Vinicius e Fábio. Estes são filhos da primeira união de Joelma. O casal vive em união estável.

Joelma não possui vínculo empregatício. Dedica-se aos cuidados do lar e também com os filhos. Possui Ensino Médio completo. Ludovico trabalha como auxiliar de depósito em tempo integral. Possui Ensino Médio incompleto.

Vinicius é o filho diagnosticado com TEA. Estuda o ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Cursa o primeiro ano, no período vespertino. Frequenta a escola quatro vezes por semana, permanecendo por todo o período. Um dia na semana (quinta-feira) tem atendimento no Centro de Atenção Psicossocial-CAPS. A mãe considera que este é o primeiro ano que tem experiência na escola. Afirmou que teve uma outra experiência anteriormente, mas não a caracteriza como boa. Destacou que o filho não interagia, apresentava comportamento agressivo, não aprendia e nem fazia as tarefas, quando chamado pelo nome não atendia. Até o momento não foi necessário refazer algum ano letivo.

Vinicius tem acompanhamento com psicólogos, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional desde os três anos de idade. Esses profissionais estão vinculados a uma Escola Estadual de Educação Especial. Somente no ano de 2012, via CAPS, teve atendimento com médico psiquiatra. A mãe também é atendida por meio da Terapia de Grupo. Recentemente, há oito meses, o menino começou a fazer uso de terapia medicamentosa (carbamazepina) e só há um faz uso de risperidona.

O apoio, de acordo com mãe, vem dos profissionais. Afirmou ter ajuda dos profissionais que atendem o filho e também da Terapia de Grupo (CAPS), por meio de conversas, pesquisa e respostas às suas inquietações.

Joelma afirma que o filho não consegue se expressar por meio da fala, a qual considera incompreensível. No entanto, é capaz de comunicar seus desejos e necessidades aos outros. No que refere às atividades escolares, afirmou que ainda não sabe ler, porém consegue copiar a grafia de seu nome. As instruções que os familiares lhe repassam não são compreendidas por ele. Em relação aos autocuidados, não consegue fazer higiene sozinho. Nas atividades da vida diária, consegue alimentar-se sozinho, porém ainda depende de outras para ajudá-lo a vestir-se, amarrar os cadarços e sair.

Em relação ao aspecto comportamental, a mãe afirma que ocasionalmente o filho tem comportamentos autolesivos e agressivo. Frequentemente é agitado e com muitos comportamentos repetitivos/rituais.

A mãe apresenta as habilidades que o filho tem casa, como ser organizado e saber guardar as coisas, facilidade em jogos de encaixe e também reconhecer algumas letras do alfabeto e números. Ir ao toalete é uma das dificuldades que a mãe percebe que o filho tem. Outra refere a interagir com outras crianças, além da dificuldade em compreender/atender a instruções.

Em relação às habilidades na escola, a mãe enfatiza que estão associadas à escrita (ex.: escreve quando a professora dita as letras) e à identificação de cores e gravuras. As dificuldades descritas relacionam-se ao processo de conquista da leitura e à agitação com mudanças de rotina (ex.: alterações que ocorrem na escola trocam de salas, horário, etc.).

Quanto aos cuidados com o filho, o envolvimento maior é da mãe, responsável por cuidados relacionados a colocar o filho para dormir/acordar, à higiene, às vestimentas, à proteção contra autoagressões, aos exames médicos e avaliações, à ida ao dentista e às reuniões na escola e à alimentação. O padrasto ajuda a mãe nos cuidados com os medicamentos, realizando as compras de supermercado, além da instrução/educação e conversas.

A família também recebe ajuda do avô materno, responsável pelo transporte, e o irmão Fábio contribui nos cuidados com o irmão no envolvimento com as atividades e brincadeiras.

### ***Dados da Escola***

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas, atende alunos do ensino fundamental, do primeiro ao nono ano, e da Educação de Jovens e Adultos

(EJA). Localizada na Vila Maringá, no município de Santa Maria. Fica a uma distância de 12 quilômetros de distância do centro da cidade.

A professora que respondeu os dados para a Ficha de Caracterização da Escola informou não ter conhecimento sobre a área física construída da escola.

A estrutura construída dispõe de: um refeitório, cinco banheiros, uma cozinha, uma sala de vídeo, nove salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No quadro de pessoal, a escola tem cinco profissionais no setor administrativo, incluindo o pedagógico e três funcionários de serviços gerais. O total de docentes soma quarenta e quatro professores. Acadêmicos do curso de Educação Especial fazem estágio na escola.

A escola tem um total de setecentos alunos, vinte com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo apenas um diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA. O público atendido reside em Santa Maria. A forma de recursos financeiros para manutenção da escola advém por meio de órgãos públicos e do MEC.

A escola atende somente crianças do município de Santa Maria. Para o funcionamento da unidade, os recursos provêm de órgãos públicos, do Ministério da Educação e também por meio de eventos promovidos pela escola em parceria com a comunidade (ex.: atividades de datas festivas, ação entre amigos, galletos, etc.).

## 5.2 Análises das entrevistas com as mães e as professoras sobre as formas de comunicação entre casa-escola no contexto do TEA

A seguir será apresentada a matriz da categoria e subcategorias dos três casos gerados *a posteriori*, a partir da análise de conteúdo das entrevistas. As falas dos participantes serão apresentadas em conjunto.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	
Comunicação casa-escola	- Tipos de comunicações	Telefonemas, agendamentos, conversas informais, bilhetes, parecer entre outros.

-Estratégias alternativas utilizadas para estabelecer comunicação casa-escola	<i>Blog</i> , redes sociais.
-Conteúdo das trocas de informações sobre o aluno	Quais as informações estão sendo privilegiadas entre professores e pais sobre o aluno.

Quadro 1. Matriz da categoria e subcategorias da comunicação casa-escola

### ***5.3 Comunicação casa-escola***

Nesta categoria, apresentamos as falas relacionadas à comunicação casa-escola no contexto do aluno com TEA inserido na escola e as formas e estratégias que a família e a escola utilizam para manter um diálogo em torno das especificidades de uma criança com TEA.

Formas de comunicação serão aqui entendidas como todos os recursos normatizados e utilizados para fazer a interlocução entre casa-escola, para encaminhar informações aos pais quanto o funcionamento da escola e também situação escolar do aluno. Sendo considerados como forma de comunicação formal: ofício, carta circular, boletim, agendas, contatotelefônico, reunião de pais e professores e parecer, As conversas nos corredores e entrada e saída do aluno serão considerados.

### ***5.4 Tipo de comunicação***

A subcategoria tipos de comunicação diz respeito aos recursos formalmente utilizados para estabelecer a comunicação entre a casa e a escola, tais como telefonemas, agendamento de reuniões, conversas informais, entre outros.

Em relação aos tipos de comunicação, Eliane, mãe de Diego (Caso 1), citou a utilização principalmente do telefone e do agendamento de reuniões por meio da agenda. Sobre a efetividade destes tipos, Eliane destaca a dificuldade em manter uma comunicação contínua com a escola. Ela assegura que, no ano anterior, devido à sua procura constante por informações junto à escola, conseguiu obter o retorno esperado por causa da distância, que

favoreceu: “A diferença do ano passado, que foi maravilhosa, eu tive muita atenção, claro morava próxima da escola” (ENTREVISTA, 2013).

Eliane afirma que a iniciativa em manter um diálogo sempre é dela. Em relação ao fato de não retornarem os bilhetes encaminhados, esclarece: “Foi muito difícil eu conseguir falar com elas, então eu fui atrás. Para poder falar com a professora com a diretora junto com a secretária junto e com a educadora especial, não tava no momento” (ENTREVISTA, 2013). Nesse sentido achou melhor levar o pai do Diego para participar também: “[...] Estou sentindo falta.

Senti muita falta neste ano de atenderem, de ouvirem, de responderem este tipo de coisa” (ENTREVISTA, 2013).

Apesar de duas solicitações de reuniões, a mãe enfatiza que não houve mudanças significativas na comunicação do pessoal da escola após a reunião. Eliane demonstra preocupação nos retornos de informações sobre o filho. Enfatiza que a agenda não está sendo utilizada como forma de conversação para falar sobre a situação do seu filho. Reforça que sente falta de uma comunicação constante da escola sobre o filho. “Eles têm um caderno de agenda que era pra servir pra isso. Claro que eu não digo que, inicialmente eu mandei alguns bilhetes e sei que nem todos necessitam de respostas” (ENTREVISTA, 2013).

Eliane afirmou que utilizou telefone para manter contato na escola, pois buscava retorno de um detalhe que não havia sido dada na agenda. Ficou surpresa, pois a reação da diretora da escola foi marcar uma reunião. Ela considerou como desnecessária, pois a resposta do detalhe era para ser rápido. No entanto, a escola juntou vários acontecimentos durante o período letivo para expor na reunião. Quando convocada também participa da reunião para entrega de avaliações.

A escola também proporciona atividades no espaço educacional que possa estimular a participação e interação no âmbito escolar, tendo espaço para ser desenvolvida atividade voluntária.

Normalmente eu tento colaborar só quando tem esse tipo de festa que vende rifa, que vende... A gente tenta colaborar sempre comprando a rifa, nem que seja a dele mesmo e tenta ajudar pedindo algum brinquedo, alguma alimentação para a festa. Isso a gente faz por que a gente já conhece a região lá [...](ENTREVISTA, 2013).

Elisa, a professora de Diego, afirma que geralmente o tipo predominante de comunicação utilizada entre escola/família acontece por meio de bilhetes e anotações feitas na agenda. Esta relata que utiliza esta última para convidar os pais para reunião na escola de

acordo com a necessidade.No entanto, destaca que todas as informações passadas são sempre de cunho acadêmico.

Destaca que existe uma flexibilidade, permitindo que os pais possam indicar um melhor horário e dia para comparecer a reunião.Afirma que a mãe tem mais flexibilidade por não ter um vínculo empregatício.

As reuniões acontecem com a presença da coordenação pedagógica e da educadora especial.

[...] E eles acabam vindo sempre, geralmente não tem problema nenhum,pois diz que a mãe está em casa, não estaria trabalhando, não tem que fica pedindo para sair do serviço. Então a gente agenda, e a coordenação pedagógica da escola fica assistindo junto e a educadora especial também.Sempre tem mais pessoas da escola envolvidas e eu com os pais. Então, geralmente eu tocom os cinco conversando sobre a causa (ENTREVISTA, 2013).

A professora de Diego, Elisa, considera desnecessária a comunicação mais próxima com os pais, já que a mesma reforça: “Ela me manda bilhetes, a gente se comunica muito por bilhetese, quando necessário, por reunião” (ENTREVISTA, 2013). Apesar de ter dois alunos autistas na sala, para ela, “todas as dúvidas elas são tiradas.A gente marca uma reunião pra falar, então eu acho, eu acredito que ali resolva aquelas reuniões” (ENTREVISTA, 2013). Elisa afirma que “aquele *feedback* de porta eu não gosto muito” (ENTREVISTA, 2013).Preferefalar durante as reuniões com a equipe da escola.

Já no Caso 2, Márcia, mãe de Maria Clara, afirma que o tipo de comunicação mais utilizada entre a família e a escola acontece por meio de agenda (“caderninho”) ou de forma verbal, através de encontros informais. A mãe aproveita o momento em que busca a filha na escola todos os dias letivos para conversar“verbalmente e também através do caderninho, daagendinha. Normalmente é verbal [...]. Quando eu levo a Maria Clara à escola, quando eu busco ela sempre me comunica de alguma situação adversa” (ENTREVISTA, 2013).

E há,também, o parecer outro tipo de comunicação que a escola usa como mecanismo de comunicação.

A [...] cada fim de semestre é entregue e tem uma conversa mais direcionada dai, é individualizado daí.Porqueali é complicado na hora da entrada e da saída, porque tem muitas pessoas pra atender, também a gente conversa meio rápido. Mas sempre na entrega de parecer a gente conversa bastante (ENTREVISTA, 2013).

Já Márcia, mãe de Maria Clara (Caso 2), afirmou que a estratégia alternativa que utiliza para manter um bom diálogo com escola, dar-se devido à visita frequente que mantém junto à professora de sua filha. “Só aviso ela com antecedência assim: ‘Olha tal dia tu pode

conversar comigo?’ Nunca se negou a me atender” (ENTREVISTA, 2013 ). Destacou que sempre foi bem recebida.

Márcia, quando sente necessidade de conversar sobre algum aspecto referente à filha, sempre procura a professora, que também é a coordenadora pedagógica. Pelasua descrição, o acesso a da família na escola não é burocratizado.

Eu procuro ela normalmente no horário da aula, no horário que eu levo a Joana na escola. Agora que eu to trabalhando, fica mais difícil. Mas eu sei, eu pela manhã ela sempre esta na escola, então como eu tô em casa, se eu tenho tempo, eu procuro ela de manhã pra conversar (ENTREVISTA, 2013).

A professora de Maria Clara (Caso 2), Edileusa, também confirma que as formas de comunicação comumente utilizadas entre casa-escola são agenda, bilhetes e também conversa presencial, a qual acontece de forma diária.

É diariamente [...], então eu tenho essa conversa com os pais que trazem seus filhos[...] para a escola depois vêm buscar também. Temos essa agendinha [...] então todas essas informações são [...] colocadas e nesses hãhã encontros [...] de avaliação de reuniões que nós temos também e nos momentos de confraternização (ENTREVISTA, 2013).

Edileusa apoia e reforça a necessidade de uma proximidade com os pais de seus alunos:

Sim, eu como professora de educação infantil assim mantenho assim uma agenda, então nessa agendinha todos os dias assim vai retratado o que tu tá trabalhando, alguma informação complementar[...] que a maioria dos pais eu consigo conversar pessoalmente tenho alguns só que vem com transporte e aí eu já noto essa dificuldade um pouco mais de não conversar pessoalmente. E aí tem agendinha, mas tem alguns pai também que não verificam diariamente o que foi anotado ali, então às vezes existe alguma falha de comunicação que é imprescindível (ENTREVISTA, 2013).

Por fim, Joelma, mãe de Vinícius (Caso 3), afirma que a escola não utiliza meios de comunicação para relatar sobre a situação do filho. Todas as vezes a iniciativa acontece por parte dela, sempre ocorrendo quando vai buscar ou deixar o filho na escola, consecutivamente de forma informal. “[...] quando eu venho pegar[...] eu pergunto como é que ele tá, mas nenhum assim de me falar sobre o Vinícius, sobre o comportamento do Vinícius não essas coisas” (ENTREVISTA, 2013).

Desde que começou a frequentar a escola, a mãe afirma que não recebeu nenhum convite para participar de uma reunião referente ao seu filho e que, somente no dia anterior ao da entrevista, havia recebido o primeiro bilhete encaminhado pela professora do filho, dando retorno de seu comportamento das atividades propostas. “A professora escreveu ontem [...]. Ontem falou que ele tava bem, que ele tava progredindo, que ele aceitou as atividades

propostas” (ENTREVISTA, 2013). Quando questionada se o bilhete é a forma de comunicação usada pela escola ela enfatizou: “Não ontem foi o primeiro bilhete”(ENTREVISTA, 2013).

No entanto, Silmara, a professora de Vinícius, afirma que as formas de comunicação utilizadas para que ocorra o diálogo entre casa-escola são o bilhete, conversa informal e o parecer. Ressalta que deixa os pais à vontade para comparecerem na escola no momento em que desejarem.

Bilhetes. Às vezes conversa. A gente conversa porque geralmente tem problema. Daí os pais chegam na escola. A gente sempre diz que podem chegar a hora que quiserem[...]. Ai alguém fica na sala de aula e o professor vai lá conversa quando os problemas são mais sérios [...] principalmente(ENTREVISTA, 2013).

Silmara afirma que, no caso do Vinícius, a comunicação ocorre nos momentos das reuniões com os pais, com a entrega dos pareceres. Pela condição de Vinícius, sempre aproveita para conversar com a mãe na porta da sala. “Nas reuniões de pais, de pareceres, na porta. Na hora de entrar, na hora da saída. Nestes momentos. Ou bilhetes” (ENTREVISTA, 2013).

### ***5.5 Estratégias alternativas utilizadas para estabelecer comunicação casa-escola***

A subcategoria estratégia alternativas utilizadas para estabelecer comunicação casa-escola apresenta as estratégias que a escola e as famílias utilizam para manter uma comunicação mais aproximada diante do contexto do aluno com TEA. Na estratégia serão ponderados os meios não habituais e/ou normatizados no ambiente escolar, como exemplo: *blog* e outras redes sociais.

O *facebook* e o *blog* são estratégias que a escola de Diego (Caso 1) utiliza para interagir com a família. Essa ferramenta é utilizada para divulgar informações e também para promover os eventos da escola. Eliane afirma em relação ao *blog*:

A gente tava sempre acessando, olhando fotos, lendo também sobre o material da escola. E até também procurar o blog para ver os eventos que a gente participou, para pegar fotos, ou pegar algumas informações da época, assim, pra guardar mesmo em fim[...](ENTREVISTA, 2013).

Eliane faz uma avaliação de sua participação na escola. Afirmou que, no ano anterior, estava mais informada de tudo que acontecia com o Diego ou na escola (eventos), mas devido morar distante e dificuldade de locomoção, distanciou-se também do cotidiano escolar do filho. Outro ponto que destacou foi o fato de favorecer autonomia do filho,

porque a gente tem que equilibrar um pouco as coisas, enfim, tanto elas quanto a gente [...]. Só que eu achei que eu dei uma equilibrada, mas não achei que teve equilíbrio deles lá, porque eu posso ser. As mães são um pouco mais, querem saber

mais, mas eu abri mão de algumas coisas só que eu achei que eles podiam abrir mão também, mas não houve a mesma coisa este ano (ENTREVISTA,2013).

A mãe de Diego também afirma que poderia ajudar a escola em outros espaços, com exceção dos conselhos.

É, pra mim, eu, como pessoa, acho que não seria bom no conselho. Acho que pela minha maneira de ser não, mas participar mais da escola com certeza, de colaboração, não sendo do conselho, rigorosamente, mas podendo participar de outros até para colaborar ou para ajudar a escola sim (ENTREVISTA, 2013 ).

Quanto à associação dos pais e mestre, Eliane afirma que tem um grupo de pessoa que participam colaborando com a escola, mas não sabe informar se a turma de Diego tem um representante neste grupo. “Deixaver se eu recorde... eu acredito, eu agora estou em dúvida, eu não sei te responder com certeza, pois o momento que estivemos juntos são raros. Somentefim de ano em que hajam reuniões mesmo” (ENTREVISTA, 2013 ).

A professora do Caso 1, Elisa, disse que a estratégia de comunicação utilizada para interagir com os pais é *oblog* da escola, espaço em que são postadas as fotos e atividades dos alunos, local em que todos os pais podem envolver-se com as ações da escola. Também citou *facebook*. Para ela o uso desta rede social não é para cuidar de assuntos relativos ao trabalho em sala de aula.

[...] pais são meus amigos no *facebook*, mas amigo de *facebook*. Nunca trato de coisas de sala de aula. Assuntos pedagógicos não são tratados no face. Ela me questiona: ‘Ele tava bem hoje?’. ‘Tava’. Deu. É isso. Nada pedagógico. Nada que eu conversas realmente são formais (...). Seria mais pra dá aquela atenção pra mãe. Seria mais uma forma de, de... como ela é ansiosa, ela quer saber, seria uma forma de acalmá-la. Assim: ‘Oi mãe! Tudo bem!’ Seria uma forma de criar um vínculo, mas não educacional (ENTREVISTA, 2013).

Elisa considera a opinião da família importante nas decisões da escola. Afirmou que eles desenvolvem pesquisas junto ao domicílio, fazendo com que se tornem, dessa forma, participantes nas deliberações da escola. A pesquisa pretende comunicar-se e envolver a comunidade, “sempre perguntamos o que eles tão achando” (ENTREVISTA, 2013).

Elisa disse que tem a preocupação de informar pelo blog sobre o projeto que cada turma desenvolve, mas nem todos têm acesso, então também utiliza um caderno com temas. Afirmou que desta forma incentiva por meio de bilhete na agenda: “Pergunte para seu filho o que foi trabalhado durante o mês” (ENTREVISTA, 2013 ). Aproveita também para fazer a pesquisa: “Mas a escola faz essa pesquisa de qualidade geralmente. Todo o ano é feito. Esse ano já foi feito. Geralmente é na metade do semestre até para que a gente possa fazer alguma modificação no decorrer” (ENTREVISTA, 2013).

Já Márcia, mãe de Maria Clara (Caso 2), nesta subcategoria, não fez nenhuma referência quanto ao meio alternativo de comunicação.

A mãe elogia a escola, pois sempre favoreceu aproximação da família. No entanto, não sabe informar se na escola existe uma associação de pais e mestres para participarem das decisões da escola.

Nesse sentido que eu acho que falta um pouco de informação. Também nunca procurei saber, mas nunca me informaram de livre e espontânea vontade assim a respeito disso, de alguma associação, círculo de pais e mestres, nunca fui informada a respeito. Não tenho conhecimento (ENTREVISTA, 2013).

Maria Clara já participou de atividades externas do espaço escolar. Márcia disse que somente um evento que estava junto com a filha, e neste a mesmanhão reagiu bem ao local. Acredita que tenha sido “por causa do som muito alto e da falta de luz, de iluminação. Ela ficou bem agitada e não quis permanecer no teatro” (ENTREVISTA, 2013). Os demais passeios realizados em grupo como piqueniques, passeio ao zoológico. Foi bem tranquilo. Destacou que sente confiança na equipe da escola, desta forma não fica preocupada com a filha.

Edileusa, professora de Maria Clara, enfatiza que atenção é minuciosa com a aluna devido à sua condição, exigindo um olhar cuidadoso a todos os detalhes.

Como a família é bem receptiva [...] acaba tendo [...] uma preocupação mais com detalhes, porque cada dia é um dia diferente, então num dia ela teve grandes progressos no outro dia de repente [...] já parece que retrocede, então esse desenvolvimento vai acontecendo desta forma [...]. E aí por isso a importância desse [...] contato assim bem próximo, para tá realmente vendo o que que tá acontecendo, porque que tá acontecendo isso o que a gente pode fazer para melhorar [...] (ENTREVISTA, 2013).

Edileusa assegura que a família de Maria Clara tem uma característica diferenciada. É presente, atenciosa, participativa, preocupada. Em função disso, professora e mãe conseguem trocar informações sobre o comportamento diário dela em casa ou na escola e também as dificuldades enfrentadas nas realizações das atividades.

Então muitas vezes assim as dificuldades que eu tenho em sala de aula, a mãe constata em casa também e no trabalho individual com ela, então é realmente em estímulo [...] a mais que é dado também e a mãe auxilia bastante nesse sentido (ENTREVISTA, 2013).

A professora afirma que a comunicação junto à família é realizada no início do ano, sendo repassado os grandes objetivos e como o trabalho será realizado para alcançar os eixos inovadores, tendo o cuidado de observar os limites de cada aluno.

Então cada criança vai tá correspondendo de uma forma diferenciada aqueles objetivos. Algumas vão estar indo até além deles, outras não vão conseguir atingir plenamente todos eles [...] então assim a mãe é ciente. Digo mãe, mas em termos de família dela é bem presente assim, vai acompanhando [...] e principalmente nos pareceres avaliativos [...] onde ela vai perceber, então mais o que que ela já está conseguindo fazer, o que que ainda né em função da limitação dela ela ainda não consegue [...] expressar assim (ENTREVISTA, 2013).

A professora de Maria Clara afirma que sente a necessidade de uma comunicação mais próxima com os pais. Destacou que faz uso de uma agenda, instrumento que utiliza para anotar o que está trabalhando e outras informações complementares, repassada posteriormente para os pais, alguns pessoalmente. Alguns alunos, porém, vão para a escola de transporte, sendo os pais alcançados somente por meio da agenda: “Mas tem alguns pais também que não verificam [...] diariamente o que foi anotado ali, então às vezes existe alguma falha de comunicação que é imprescindível [...]” (ENTREVISTA, 2013).

Edileusa tem a concepção que para fazer um bom trabalho é necessário conhecer essa criança e só é possível com o contato mais próximo com a família. Por esse motivo, não abre mão de conversar diariamente com os pais, ao deixar ou buscar o aluno. As informações anotadas na agenda são colocadas nas reuniões e também nos momentos de confraternização.

A escola também utiliza como estratégia de comunicação bilhetes, recados anotados na agenda, circular informativo e cronograma de atividades.

Edileusa afirmou que a escola proporciona espaço para os pais interagirem, mas alguns professores têm resistência.

Veem os pais como aqueles que vêm se intrometer no trabalho. Eu penso diferente. Já eu acho que a contribuição deles é válida [...] Então tu aproximando esses dois contextos, tu tem uma aprendizagem muito mais significativa. Nos momentos de confraternização, dias dos pais, dia das mães, festa junina [...], então a gente sempre tá chamando a família para que participe [...], então tem famílias bem participativas que se empolgam vem [...] e realizam com bastante sucesso as atividades, outros que permanecem um tanto mais tímidas [...], outras que a gente infelizmente não tem tanto esta participação, mas ela é fundamental assim (ENTREVISTA, 2013).

A professora faz elogio para os pais de Maria Clara, pois são sempre presentes e buscam informações que possam beneficiar o desenvolvimento dela, além de estarem sempre abertos para o diálogo, sempre comprometidos a fazerem o melhor para ela. Edileusa destaca que a mesma também participa dos eventos promovidos pela escola.

Joelma, mãe de Vinicius (Caso 3), afirmou que a escola não mantém uma comunicação com ela, destacando que, ao pegar o filho, sempre busca informações. “Eu pergunto como é que ele tá, mas nenhum assim de me falar, de chamar em

uma reunião, alguma coisa assim para falar sobre o Vinicius, sobre o comportamento do Vinicius. Não essas coisas” (ENTREVISTA, 2013).

A mãe de Vinicius destaca que nunca recebeu nenhum comunicado formal sobre uma reunião e que, desde que o filho está na escola, recebeu o primeiro bilhete no dia anterior ao da entrevista, informando sobre a situação do filho. “Falou que ele tava bem que ele tava progredindo que ele aceitou as atividades propostas” (ENTREVISTA, 2013).

A mãe teceu elogios ao projeto desenvolvido pela Universidade com as crianças. “Pelo menos para o Vinicius é uma coisa boa, uma coisa que ele interage que ele brinca, que ele gasta energia” (ENTREVISTA, 2013). Destacou que o filho tem apresentado evolução.

A escola, de acordo com a mãe, faz uma reunião para entregar o boletim do filho. Elencou que não acompanha o filho nos passeios, porque tem outro filho que precisa dela: “É difícil [...] porque eu tenho o outro pequeno. Aí um é de manhã, e ele é de tarde. Aí pra mim vim toda a hora aqui não dá, mas quando tem reunião eu venho, então eu fico sempre de olho, quando eu posso, eu venho” (ENTREVISTA, 2013).

Joelma destaca que não consegue participar dos eventos e atividades disponíveis, por não ter tempo suficiente, mas sempre comparece nas reuniões diferentes de outros. Afirmou desconhecer se na escola existe associação de pais e mestres, ou conselho de pais, da mesma forma não consegue afirmar se a turma do filho tem algum pai que a representa. A mãe de Vinicius disse participa de um grupo da CAPES, destinado a mães de pessoas com diversas necessidades, o qual frequenta todas as quintas feiras.

A escola não realiza passeios fora da escola. Joelma afirmou que se tivesse permitiria a participação de Vinicius. “Acho que seria bom ele sair dessa rotina só comigo [...], ele conhecer pessoas, conhecer outra vida, com outras crianças. Quem sabe até melhoraria mais ele [...] também. Por que é só manhã eu e ele, eu e ele” (ENTREVISTA, 2013).

Silmara, professora do Vinicius, destaca que o ideal seria uma comunicação mais próxima da família dos alunos, porém o empecilho é a falta de tempo. “Se nós vamos parar pra conversar com os pais, também não vamos trabalhar em sala de aula ou então tem que ter um turno maior de trabalho. É importante claro” (ENTREVISTA, 2013). Em sua fala elenca que nas reuniões para entregados pareceres é muito difícil, pois existe um tempo determinado para atendimento dos pais.

Chegam todos os pais no mesmo momento e querem todos serem atendidos primeiro. E aí é aquela confusão, porque o pai do primeiro ano (Cirene) falar do aluno individual. No geral tu pode até dizer algumas coisas no geral, mas não vai resolver. Às vezes, às vezes na entrega de pareceres, aquilo é uma rapidez assim, os pais têm

que trabalhar, ou as mães tem não sei o quê, e ficam bravas e irritadas porque esperam, porque aguardam(ENTREVISTA, 2013).

A docente justifica, ainda, que a maior necessidade de comunicação com os pais dos alunos, pois gostaria que os pais se tornassem parceiros do professor. Ela destaca que tem vinte e cinco crianças em sala de aula, já a família, "tá sempre se colocando na oposição, sempre, sempre. Sou amiga dos pais também e eles vão atrás disso"(ENTREVISTA, 2013 ).

Silmara diz aproveitar dos momentos em que os pais levam as crianças para a escola para conversar na porta. Percebe que esse é um espaço em que pode ser mantida a comunicação entre a escola e família, e não somente na entrega de pareceres e reuniões.

### ***5.6 Conteúdo das informações sobre o aluno***

Esta subcategoria inclui os relatos que falam dos conteúdos, das trocas entre pais e professores, ou seja, que informações estão sendo privilegiadas por ambos sobre o aluno.

Na escola em que Diego estuda, há uma educadora especial. A mãe, Eliane, sente-se preocupada, pois no ano anterior era mais presente na escola e, atualmente, por residir longe da escola, não está conseguindo acompanhar o filho como antes. A entrevista aconteceu em agosto e, até aquele momento, não havia sido convidada a comparecer na escola pela professora, diretora ou educadora especial. Outra coisa que deixou Eliane incomodada foi a falta de retorno da escola aos seus bilhetes.

E daí eu cheguei e falei não, então eu tenho várias coisinhas para dizer [...], material que some, material que é trocado, que veio de outra aluna com transtorno autista veio pra mim [...], não poderia ter vindo material de outra pessoa pra mim, não poderia ter danificado o caderno dele por falta de fechar uma térmica(ENTREVISTA, 2013).

A mãe de Diego(Caso 1) destaca que proporciona momentos de atividades com o filho com TEA em casa, com intuito de complementar o aprendizado escolar. Antes de frequentar o ambiente escolar. Ele aprendeu em casa a conhecer o alfabeto, os numerais e a colorir:

Ele aprendeu o alfabeto com a gente com a família. O alfabeto, números ele já sabia quando foi para a escola [...], enfim, lá ele foi desenvolver a parte manual, mas ele já fazia em casa essa orientação, visualização de letrinhas de colorir. Nessaparte a gente já tentava sempre com ele(ENTREVISTA, 2013).

O incentivo de Diego para desenvolvimento da aprendizagem também envolve toda a família, que procura instigá-lo com continuidade, por meio de brincadeiras lúdicas:

Olha, normalmente na parte do retorno dele da escola, ele, após isso, a gente pega algum brinquedo e tenta fazer uma brincadeira em conjunto com alguma dessas orientações para ele adicionar no dia a dia dele. Isso a gente já pega e coloca ele para

brincar com um carrinho, mas sempre colocando assim, comentando cores, indicando assim pra ele esse tipo de coisa(ENTREVISTA,2013).

Eliane destaca que a professora reconhece a condição do Diego, porém não consegue trabalhar e argumentar com os demais alunos que o mesmo tem TEA.

Diego na escola estava na aula dele sentado, e a professora determinou uma atividade que achou que para ele não podia ser feito, ele não teria paciência de fazer, tudo bem. Então ela colocou ele a desenhar no quadro negro, e aí uma segunda aluna que também tem autismo disse: 'Professora ele tá no quadro, mas eu to fazendo atividade eu acho que não é certo'. Digamos que ela falou assim, falando do jeitinho de criança [...]. Aí ela pegou e pediu pro Tales sentar de novo na classe, daí assim, óh, eu mesma, eu achei o seguinte, que uma professora tem que ter autoridade de dizer: 'Eupassei este tema para o teu coleguinha porque este tema é mais adequado. Você pode fazer o tema igual aos outros porque de acordo com a possibilidade'. Conversasse com ela assim, porque eu acredito que o autismo tem cada nível, então tem níveis, então nenhum aluno é igual ao outro, como ninguém é igual ao outro [...]. E daí tem que ter esse entendimento maior, e tem que ter tipo resolver em momentos mais [...], não dar ouvidos enfim [...] (ENTREVISTA, 2013).

A falta de comunicação referente à interação e situação acadêmica do filho provocou na mãe a necessidade de solicitar por duas vezes reunião na escola. Sugeriu até a mudança de turma para o filho, em consequência de a mesma ser bem agitada, mas a sugestão na foi aceita pela equipe da escola, que justificou que os métodos de todas as professoras são iguais. Eliane percebeu que houve prejuízo acadêmico.

Isso foi uma coisa que eu ouvi por ela mesmo. E em duas reuniões que eu consegui este ano, eu ouvi que ela me falou 'eu não consigo falar com toda turma desse ano, porque ela é muito agitada. E não tô dando conta'. E aí eu assim falei com ela: 'Talvez vamos trocar de turma, a turma do lado não é mais calma?' Aí eles comentaram: 'Não, vamos aguardar mais um pouco porque o sistema da professora é o mesmo'. 'Mas aí a turma', eu comentei com ela, 'a turma que é muito agitada prati mesmo [...]?! E como tu mesmo me disseste agora que não tava dando conta'. Um turma elétrica ela comentou. Então eu disse talvez colocar em um ambiente mais calmo ficaria melhor, mas aí passou mais uns meses e a gente ficou e aí piorou o caso porque ele já tava tendo mais sociabilidade com os próprios colegas e com colegas de turmas diferentes [...]. Então eu achei que não era mais necessário que eu ia ter q eu ir até o fim do ano mesmo com falta desta comunicação [...] (ENTREVISTA, 2013).

A mãe destaca que as duas reuniões que houve foram devido à iniciativa suas e do esposo, que solicitaram à escola por escrito. No entanto, quando há entrega das avaliações acadêmicas, é avisada. Morar distante da escola é uma barreira que atrapalha o acompanhamento do processo de escolarização do filho, que agora vem sozinho de van para a escola, antes conseguia obter informações em dias alternados com a professora regente, com a assistente ou educadora especial:

Este ano a gente teve esta dificuldade porque, enfim, ele tá indo de van, então temos plenas, ah; vamos menos à escola. Na verdade quem procurava informação e saber e até falar diretamente com a professora era eu [...]. E ela sempre deu toda atenção e orientação enquanto eu ia várias vezes atrás, mas convite mesmo até este momento

de agosto a gente não recebeu convite de ir até a escola pela educadora ou pela diretora especial ou pela própria professora para ter orientação (ENTREVISTA, 2013).

A mãe sente necessidade de mais informações quanto às atividades de apoio encaminhadas para casa. Afirma que o filho consegue realizar sozinho o que é solicitado quando se tem um roteiro, porém a dificuldade é na ausência deste:

[...] Eu posso dizer, eu acredito que nos temas ali veem alguns pedidos [...] enfim, ele realiza, eles sozinhos faz tudo sozinho. Eu não colabo nenhum momento assim com ele por ele. Eu deixo ele fazer da forma dele [...], mas alguns ele não recebeu, poucos temas ele não recebeu [...] (ENTREVISTA, 2013).

A mãe destaca que a escola, para complementar aprendizagem do aluno, realiza atividades fora do ambiente escolar.

Ele participou dos dois, mas um eu não estava presente. No ano anterior, acompanhou o filho na atividade. Temia que estranhasse o ambiente e se irritasse. Já este mudou de atitude. Este ano, o seguinte, este ano, dessa forma, eu tentei equilibrar as coisas, pra mostrar para a escola que também eu tinha confiança já na forma como ele estava agindo este ano, que ele estava mais avançado, mais independente digamos. Eu notei que por ele não tinha problema, estava fazendo passeios, estava saindo comigo muito bem, então ele pode passear. A questão da escola, a questão da escola é que o ano passado, mas por onde ele iria? (ENTREVISTA, 2013).

A professora de Diego aprecia a participação e envolvimento dos pais no processo de aprendizagem do aluno e sempre busca demonstrar o quanto é importante o trabalho desenvolvido em casa. Ela considera que devem fazer um trabalho colaborativo no sentido educativo:

[...] realmente as conversas giram em torno disso: 'Como tu pode me ajudar e o que eu posso te ajudar e como podemos ajudar a criança, então como que a criança vai evoluir, vai aprender'. Ah, realmente eu considero que quando o pai assume esse papel, essa importância dessa função. O significado em sala de aula a resposta é bem rápida, é muito evolutiva. Daí tu sente, tu percebe, é perceptível [...], não tem, seria o ideal que ocorresse com todas as crianças, não digo somente com alunos autistas que é do assunto em questão (ENTREVISTA, 2013).

Elisa afirma que todas as sextas-feiras encaminham atividades com temas para serem entregues na segunda-feira. A intenção é provocar uma interação familiar. É possível os pais identificarem se os filhos estão gostando das aulas e acompanhar o desenvolvimento do filho.

Seria uma oportunidade de conversar sobre o aprendizado, não com a intencionalidade de fazer o exercício em si, é do momento que o tema propicia. Com os alunos autistas o tema é o mesmo do que seria para os outros, então é tudo, o grau de dificuldade, de aceitação que eu vou avaliar é óbvio que vai ter suas diferenças. Agora os pais deles percebem que os temas são importantes. Nesse caso, eu posso me referir sempre nesse caso, nesse caso é porque essa é minha irmã. Eles consideram o tema superimportante, eles cobram quando eu mando pouco tema, mas que pra mim não é pouco, pra eles significa pouco aquilo que foi, mas pra

mim tem muita intencionalidade atrás e eles pensam que temas é quantidade e eu já falei que não, que não é isso, que é aquele momento, aproveitar o momento não fazer pelo filho. Todas essas questões a gente já conversou com ele e com todos os pais [...], porque no tema se observa para, se observa o pai que fez rápido, que fez pela criança, ou o pai que sentou mesmo e ajudou aquele aluno. Nos temas a gente percebe muita coisa (ENTREVISTA, 2013).

A professora afirma que sempre na primeira reunião do ano informa para os pais sobre a sua metodologia de trabalho, sobre o PPP da escola e também da rotina em sala de aula. Tem o cuidado de apresentar para os pais uma folha contendo orientações sobre os temas que irão ser trabalhados. Não há diferenciação de atividades para o aluno com TEA.

[...] Cheganum objetivo tema, o que que eu quero com tema e como deve ser feito temas e as regrinhas pra fazer o temas. O caderno de temas que não deve ser utilizado em casa, que é caderno de temas, o cuidado com ele, fazer de lápis, pintar de lápis de cor, sabe, todas as regrinhas do temas eu passo no início do ano (ENTREVISTA, 2013).

Elisa destaca que utiliza como apoio material de leitura que seleciona e encaminham para a mãe de Diego.

Os temas são os mais diversos como currículo, avaliação, problemas acadêmicos ou de comportamento pra família? Como é que tu informa essas questões a respeito do teu aluno com autismo pra família: 'A revista tal falou sobre o assunto de comportamento. 'Oh, mãe lê, é interessante lê.' A gente faz umas trocas assim (ENTREVISTA, 2013).

Ela afirma que a família aceita bem quando ela expõe sobre o currículo e que aprendizagem do filho não consegue corresponder a determinado objetivo.

Eles concordam porque em casa acontece parecido. E no caso desse aluno ele não tem problemas cognitivos tão avançados. Ele se comunica, ele cognitivamente é muito bom. Seria comportamental, não tem limite. É aí que a gente paga com a família. Questões que às vezes não é nem cognitiva, nem traz tanto com ele, é de limite sabe. É comportamental, é de estímulo de casa (ENTREVISTA, 2013).

Elisa explica que a mãe não fica aguardando somente orientações da escola. Ela tem iniciativa em procurar algo que ajude no desenvolvimento do filho. "Geralmente ela lê bastante, pelo que eu percebo. Porque ela também traz relatos que lê ou que viu em tal noticiário" (ENTREVISTA, 2013).

A professora afirma que não tem uma rotina para passar as orientações à família. O que está previsto são as duas reuniões anuais para entrega dos pareceres, espaço também reservado para conversar, mas se houver a necessidade a qualquer momento a família pode solicitar diálogo com a professora, e vice-versa.

Nesse primeiro semestre que nós estamos, vamos supor no primeiro semestre, a gente já teve quatro, quatro falas com os pais de um dos meus autistas, e com a outra. Com os outros pais do outro autista a gente teve uma fala. Foi necessária uma

só. Não teve necessidade de mais falas, entende? E, do outro foram necessárias quatro falas. Então é conforme a necessidade que a gente tá encontrando no decorrer (ENTREVISTA, 2013).

Márcia (Caso 2) afirma que, na medida do possível, proporciona momentos de atividades com sua filha com TEA em casa, visando complementar o aprendizado escolar, sempre levando em consideração atividades semelhante ao da escola. A frequência do estímulo ocorre principalmente nos finais de semana, e avó também a incentiva durante a semana. “Eu procuro estimular ela a desenhar, a pintar, principalmente livrinhos de atividade. Atividade que eu sei que ela trabalha na escola. Atividades similares que ela faça na escola a gente tenta trabalhar um pouco em casa também” (ENTREVISTA, 2013).

A mãe de Maria Clara afirma que de certa forma sente-se informada sobre as atividades de apoio de aprendizagem, pois acompanha o desenvolvimento da filha cotidianamente por meio de relato da professora. Quanto às atividades que são encaminhadas para casa, afirma não ter conhecimento suficiente para auxiliar a filha nessas tarefas.

Na verdade não. Ela não direciona muito. Mas ela me orienta no sentido: ‘Olha, a Joana tá com dificuldade na pintura. A gente procura fazer um desenho, e ela não teve muita vontade de pintar ou não apresentou muita habilidade na pintura, nesse sentido’ (ENTREVISTA, 2013).

A comunicação e interação se estendem também em acompanhar o atendimento de Maria Clara em outra escola especializada.

A gente busca essa comunicação para tá vendo como é que ela tá reagindo aqui e como é que ela tá reagindo lá, como é que tá reagindo com atendimento com educadora especial [...], então uma série de fatores que vão se combinando para que a gente possa ter um conhecimento maior dela e saber [...] como continuar com esse desenvolvimento e aprendizagem. Quanto mais informações a gente obtiver [...], melhor a gente vai tá conseguindo desenvolver esse trabalho (ENTREVISTA, 2013).

Geralmente a escola informa verbalmente para a família sobre o currículo, a avaliação e os possíveis problemas de comportamento, sempre aproveitando o momento em que deixa ou busca a filha na escola. Outras situações que exigem um tempo maior são expostas no parecer entregue no final do semestre.

[...] Quando eu busco ela sempre me comunica de alguma situação adversa e tem também o parecer que vem descrito como foi o comportamento no semestre. A cada fim de semestre, é entregue e tem uma conversa mais direcionada daí, é individualizado daí, porque ali é complicado na hora da entrada e da saída, porque tem muitas pessoas pra atender. Também a gente conversa meio rápido. Mas sempre na entrega de parecer a gente conversa bastante (ENTREVISTA, 2013).

Márcia afirma que se sente contemplada no parecer com as informações prestadas pela escola sobre as questões acadêmicas, de aprendizagem e também de comportamento da filha,

pois compreende as limitações da escola, mas que poderia melhorar se tivesse uma acompanhante todos os dias.

[...] Acho que nesse sentido o atendimento podia ser melhor, mas porque a professora, eu entendo como já te falei antes que ela tem dificuldade, porque são muitas crianças pra atender e não tem condições de dar uma atenção especial para a Maria Clara, nesse sentido. Mas, ainda assim, eu acredito que ela faz um bom trabalho, ela procura ajudar no que ela pode(ENTREVISTA, 2013).

Edileusa, professora de Maria Clara, afirma que a família tem conhecimento sobre currículo, a avaliação e alguns problemas acadêmicos que possam surgir ou até mesmo problemas de comportamento.

Família é bem ciente assim que ela tem um ritmo diferenciado [...] de aprendizagem e também de reagir frente a esses estímulos [...], então assim qualquer mudança de rotina ela não tem uma boa reação. Então qualquer mudança de rotina [...] típica do autismo ela tem uma certa resistência, então isso a gente conversa bastante com a mãe também [...] a ela também vai mostrando, (...) cada dia é uma conquista [...] cada dia é algo novo que vem acontecendo(ENTREVISTA, ).

Quanto à questão da aprendizagem, a professora afirma que a comunicação junto à família é realizada no início do ano, quando são repassados os grandes objetivos e como o trabalho será realizado para alcançar os eixos inovadores, tendo o cuidado de observar os limites de cada aluno.

Então cada criança vai tá correspondendo de uma forma diferenciada aqueles objetivos. Algumas vão estar indo até além deles; outras não vão conseguir atingir plenamente todos eles [...] então, assim a mãe é ciente. Digo a mãe, mas em termos de família dela é bem presente assim, vai acompanhando [...] e principalmente nos pareceres avaliativos [...] onde ela vai perceber então mais o que que ela já está conseguindo fazer, o que ainda [...] em função da limitação dela, ela ainda não consegue [...] expressar assim (ENTREVISTA, 2013).

A professora destaca que a família exerce uma atividade complementar fundamental no processo de aprendizagem.

A gente percebe criança assim sem esse estímulo em casa não encontram muito dificuldade aqui na escola para até habilidades básicas (...) desde segurar um lápis, realizar habilidades básicas (...) desde segurar um lápis, realizar habilidades de recorte de desenho, então quando tem essa complementação esse é auxílio da família (...) contribui de grande valia(ENTREVISTA, 2013).

No entanto, observa que nas atividades (temas) que encaminha para serem realizadas em casa no final de semana, sempre tem alguns problemas no início do ano. Afirma que na primeira reunião explica que a tarefa deve ser feita pelo aluno, e não pelos pais, irmão, avó.

E volta o trabalhinho dizendo olha é a mão da criança [...] que precisa realizar atividades. Então você pode sugerir, pode fazer um trabalho junto com ela, mas na folhinha dela é ela que precisa fazer. Então essa maior orientação assim que alguns pais acham que ajudar é fazer por eles ou segurar as mãos deles [...] e eles precisam ter uma visão diferente, que a criança que vai ter que ir descobrindo possibilidades,

que ela pode fazer [...], então sempre sendo incentivada a melhorar, mas respeitando o ritmo [...], o nível de desenvolvimento que ele se encontra(ENTREVISTA, 2013).

Para ela, nem sempre a família sabe como orientar os filhos na questão dos temas.A escola tem a preocupação de passar as orientações na reunião no início do ano e depois a cada final de trimestre, sempre reforçando:

A importância [...] que a família tem no processo de aprendizagem, que a escola não funciona sozinha; ela não é uma ilha onde a criança vem aqui e aprende, depois quando sai daqui [...]acabou esse mundo.Elata[...] sempre neste contexto, então precisa que tanto escola quanto família tenha o mesmo diálogo e tenham [...] a mesma preocupação com o estímulo ser dado a elas(ENTREVISTA, 2013).

Assegura que a família de Maria Clara tem uma característica diferenciada: é presente, é atenciosa, é participativa, é preocupada.Conseguem trocar informações sobre comportamento diário dela em casa ou na escola e também as dificuldades enfrentadas nas realizações das atividades.“Então muitas vezes assim as dificuldades que eu tenho em sala de aula a mãe constata em casa também e no trabalho individual com ela, então é realmente em estímulo [...] a mais que é dado também, e a mãe auxilia bastante nesse sentido” (ENTREVISTA, 2013).

Joelma, mãe de Vinícius (Caso 3), afirma que, para complementar o aprendizado escolar do filho, proporciona momentos de atividade em casa, retomando tudo o que foi escrito durante o dia. “Todo dia eu vejo se não tem temas, se não tem coisas para ele não esquecer. Eu vou pedindo as letrinhas; ele vai me falando coisas poucas [...] que eu sei que ele faz. Daí eu peço pra ele escrever; ele não quer, ele atira tudo quer guardar” (ENTREVISTA, 2013).

A mãe afirma que as atividades para casa não são constantes e quando tem geralmente é pintura.Enfatiza que até o momento não recebeu orientações que possam auxiliar o filho a executar as tarefas.

Não, nunca paramos para conversar assim, ainda mais que ele passa mais tempo com a Lenice [...] a educadora especial dele. Nunca paramos assim. Ah, ele senta assim, eu boto ali pra ele, se é alguma coisa de pintar eu, deixo ele pintar da cor que ele quiser [...]. Agora se é alguma coisa assim pra tipo, de ligar fazer liga ensinar jogo do erro [...] recortar palavra (ENTREVISTA, 2013).

Quanto ao processo de escolarização de Vinícius, a mãe considera que não é suficientemente informada pela escola:

Porque a única coisa que eu sei que tem a educadora especial que fica com ele, que acompanha ele [...] ajuda bastante ele. Acho que tem que andar mais na hora do recreio.Sabeque já cheguei aqui duas vezes e ele não ia na hora do recreio tava sempre entocado(ENTREVISTA, 2013 ).

Joelma relata que por iniciativa desenvolve atividades com o filho a fim de proporcionar novas rotinas e auxiliar no aprendizado escolar, porém encontra resistência quando troca de brinquedos, e também da rua habitual de ir à escola, passeia com ele no campo para jogar futebol, na pracinha para brincar e assistir a série da galinha pintadinha. “Levando ele para o campo, para a pracinha, colocando DVD assim de brincadeiras como a galinha pintadinha [...] que ele gosta e que foi mais um aprendizado para ele [...], que ela ensina bastante. Olha, eu tento fazer de tudo” (ENTREVISTA, 2013).

A mãe relata que o filho tem a disposição para coletar lixo no chão. No momento ele está colecionando tampinhas. Quando vai ao campo e não brinca, aproveita para recolher em uma sacola o que achar pela frente. Na pracinha, a mãe afirma que brinca um pouco, mas logo acaba o encanto. O DVD também não consegue prender a sua atenção por muito.

Se eu boto um DVD de desenho é só uma meia hora parece e ele não aceita mais. Ontem, como tava quente, eu disse: ‘Vaipra fora um pouco, Vinicius. Vairbrincar. Pega a bola e vai brincar’, e ele só fica ali me olhando, parado. Ele não sai de dentro de casa. É só da casa para o colégio, do colégio para casa e se não é para as consultas. Daí é bom que eu saio bastante com ele para não ficar na mesma coisa se não é isso (ENTREVISTA, 2013).

Quanto ao atendimento diferenciado, a mãe afirma que na escola estão sendo desenvolvidas, todas as sextas-feiras após as aulas, um projeto para estimular o desenvolvimento e interação social, promovido pela Universidade.

No colégio assim tem um programa que tavam, que ele tava pulando corda. Até foi bom [...] porque tem mais paciência assim de chamar ele como eu não sei [...], e ele tava brincando, tavam jogando bola com ele, tavam dançando com ele e aquilo me admirou até. Era, é para ser toda sexta-feira, mas muitas mães não deixam as crianças aqui. Não sei se não vai acabar esse programa (ENTREVISTA, 2013).

Silmara, professora de Vinicius, avalia como positiva a participação e envolvimento dos pais no aprendizado dos filhos. “[...] muitos pais não fazem isso. Largam a criança na escola e acham que a escola tem que resolver todo problema” (ENTREVISTA, 2013).

Diariamente, encaminha para casa atividades com tema que complementam isso é dão sequência ao que foi trabalhado em sala de aula. No retorno das atividades, a professora identifica se os pais acompanham os filhos nas atividades. “Tem pais que são muito responsáveis, que auxiliam os filhos. Tu vê o trabalho no caderno da criança, tu vê que volta organizado, que tem orientação da família. Tem muitos que não, fazem por conta como podem” (ENTREVISTA, 2013).

Quanto a Vinicius, o aluno com TEA, Silmara afirma que o mesmo levou uma única vez atividades para casa. A mãe conseguiu auxiliá-lo. A princípio justificou a sua limitação,

porém foi orientada. Silmara enfatiza um ponto positivo na mãe desejar aprender. “Ela parece bem disposta a entender. Se a gente chamar ela pra participar é capaz dela participar da aula pra ver como fazer com ele” (ENTREVISTA, 2013).

A mãe justificou que o filho já tinha rotina de estudo com a monitora.

Ela achava que ele não ia querer aceitar dela fazer a tarefa. Tipo assim, que já tava acostumado aquela rotina dele de sala de aula e que era a monitora, já que ele gostava que era no caso a Jéssica e com ela ele conseguia, ele fazia, porque também acho que se colocou pra ele, que ali na sala de aula, ali ele tinha que escrever. Com a mãe ele já não tinha, já é normal [...], é outro tipo. E a mãe, eu acho que ele ficava nervoso. Ela pressionava ele. Que eu entendi foi isso que tu falou (ENTREVISTA, 2013).

A professora ainda destaca que a decisão de não enviar tarefas para casa foi, a princípio da escola, pois ele estava sendo acompanhado pela monitora de educação especial e resolveram aguardar um tempo para ver o desempenho dele na realização das atividades. À medida que percebessem que estava processando tudo ia encaminhar para a mãe, porém com a saída da monitora.

Silmara considera uma perda para o aluno com TEA a saída da monitora.

A monitora acompanhava ele, e ele fazia todas as atividades na sala de aula. Depois ela ajudou. Eu disse pra ela: ‘Tu conversa com a mãe’, porque ela entregava ele pra mãe na porta e na entrada da sala também. Daí eu disse pra ela conversar com a mãe, que a mãe tinha que continuar, dar continuidade em casa com o trabalho, até pra ela começar a entender melhor como ele aprendia. Ai ela conversou. Mas agora como nós perdemos a monitora, tá tudo muito solto. Ele tá ficando um pouco aqui, um pouco na sala de recursos. Ai ele fica com uma estagiária ou com a professora educadora especial. Outro dia ele fica com outras professoras. Às vezes ele fica um pouquinho aqui na sala, então ele tá muito. Eu acho que pra ele foi péssimo, porque ele tava muito bem com a monitora desde o início. Ela tava ali. Trabalhava com ele, e ela participava da aula com ele, e ele participava da minha aula com ela. Ele fazia atividade com ela e ao mesmo tempo ele tava envolvido na aula. Ele ouvia. Ela falava pra ele, passava pra ele o que eu tava explicando. Ele participava um pouco com os outros coleguinhas. Agora já morreu tudo isso (ENTREVISTA, 2013).

## DISCUSSÃO

O estudo teve como objetivo investigar como ocorre a comunicação entre escola e família no contexto do TEA, através da análise de três casos de mães de alunos com autismo da educação infantil e séries iniciais que frequentam a classe comum em escolas municipais da cidade de Santa Maria-RS e seus professores regentes.

Pelos resultados das entrevistas, verificou-se que duas mães consideram a comunicação entre casa-escola insuficiente. Queixam-se das professoras por não utilizarem a agenda para passar informações sobre os filhos. Observa-se que são as mães que têm iniciativas de buscar informações junto à escola. A família, ao incluir a criança com TEA na escola regular, fica apreensiva, da mesma forma como viu os sonhos planejados para o mesmo desmoronar após o resultado do diagnóstico. Ansiedade pela espera por retorno constante de informações dos filhos pelos professores acaba provocando stress. Para Glat (2004 apud SERRA, 2010), a escola precisa entender a dinâmica das relações familiares para compreender esse indivíduo especial e assim obter êxito, sendo necessário manter um diálogo com a família, já que as intervenções promovem efeitos mútuos em cada um dos membros. Por isso, o fortalecimento e a flexibilização da dinâmica familiar são indispensáveis para o desenvolvimento global e a inclusão social do indivíduo com autismo. Serra (2010) destaca que a presença da deficiência altera a vida de todos os que lhe são próximos e que o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho.

Pelos resultados das entrevistas, quanto aos tipos de comunicação, verificamos que duas mães consideram a comunicação entre casa-escola insuficiente diante da situação dos filhos. Relatam que sempre tomam a atitude de buscar informações junto à escola, pois a o uso da agenda não é eficaz por parte das professoras. Outro ponto também considerado crítico por elas são as reuniões, pois não conseguem identificar mudanças positivas. Os depoimentos das mães do Caso 1 e 3 trazem essa realidade da necessidade de mais informações, pois sentem falta de atendimento, de ouvirem e responderem às anotações da agenda.

Por outro lado, as professoras consideram que a comunicação por meio de agenda seja a ideal. Na declaração da professora do Caso 1, constata referências sobre a obrigação da realização de reuniões, somente quando envolve o aprendizado, ou seja, de acordo com a necessidade e sempre de cunho acadêmico. A mãe, porém, necessita de informações que não são somente de cunho acadêmico, mas também que possam contribuir para o desenvolvimento e acompanhamento do filho.

Este descontentamento advindo de situações pode abalar a confiança entre mães e professoras. De um lado, mães que não se sentem informadas quanto à situação escolar do

filho. Do outro, professoras que afirmam manter uma boa comunicação com a familiar, principalmente por meio da agenda. Parece haver um descompasso de informações entre um lado e outro, por exemplo, a divergência existente entre a mãe do caso 3 e a professora. A primeira afirma não ter retorno de seus bilhetes e anotações na agenda, porém foi surpreendida quando, um dia antes da entrevista, pela primeira vez recebeu um bilhete da professora, o qual informava sobre o desempenho do filho na escola. Já a professora afirmou que as formas efetivas de comunicação utilizadas são: bilhete, parecer e conversa informal. No banco de dados não consta a data que a entrevistadora aplicou o formulário para informar se após esse momento houve mudança na prática da professora.

O respeito e a confiança são fundamentais em qualquer tipo de relação, quer seja entre professores e famílias ou entre duas pessoas. Quando se tem uma reciprocidade de respeito entre ambos e confiança, tem-se abertura para que seja instituída uma relação colaborativa e assim consequentemente acontecerem algumas vantagens para os dois (ABREU, 2012).

Escola e a família poderiam agir nos espaços complementares, visto que ambos têm responsabilidade no desenvolvimento da criança. Desse modo a escola proporcionaria um local acolhedor e afetivo, de forma que a família entendesse o valor da criança e o significado de responsabilidade compartilhada. Para tanto, poderia fazer utilizando outros tipos de comunicação, como reunião formal de pais, comunicações continuadas, entre outras, todas incluídas no projeto político pedagógico (DESSEN; POLONIA, 2007).

As mães relataram valorizar as informações vindas da escola, por isso é tão importante viabilizar a comunicação, como, por exemplo, o uso da agenda, onde elas esperam encontrar subsídios para lidar com o comportamento do filho, alimentação, aceitação dos colegas, limitações nas atividades, entre outros desafios da inclusão. Os relatos maternos sobre a falta de retorno escolar parecem provocar desconfiança e sensação de ineficácia em relação ao problema em sustentar uma comunicação com a escola, e assim contribuir no processo de formação do filho.

De acordo com os depoimentos das mães e professoras, todos os alunos têm a sua agenda, no entanto somente uma mãe afirmou ter retorno da professora quanto às anotações nas mesmas. Outros meios citados foram obilhete, parecer, reunião e conversa presencial.

No que se refere às estratégias alternativas utilizadas para estabelecer comunicação casa-escola, observamos que as redes sociais (*facebook*, *blog*) estão sendo utilizadas para aproximar a escola e a família. As mães destacaram que encontram nesse espaço a divulgação de eventos realizados pela escola e também fotos dos filhos. Também sempre tem algo

interessante para a leitura e algumas informações. A mãe do Caso 1 relatou que não se sente tão informada quanto no ano anterior, devido à distância em que mora da escola. Em oposição percebe que essa situação permitiu que o filho ganhasse autonomia.

Em relação às estratégias alternativas, os pais parecem não conseguir identificar as oportunidades que as escolas dos filhos proporcionam às famílias como espaço de inclusão e comunicação. A professora do Caso 1 relata que fazem pesquisa de satisfação junto às famílias na sua escola. No Caso 2 é afirmado que a escola propicia uma abertura de diálogo e proximidade com os pais dos alunos, utilizando recursos variados como conversas informais e formais, reuniões, entrega de pareceres, bilhetes, cronogramas de atividades. Ainda assim, essas mães relataram a necessidade de uma comunicação mais próxima com a escola.

O espaço oportunizado para o diálogo não é percebido pelas mães, de forma que se tem a sensação que elas só sentem que estarão satisfeitas as suas necessidades se forem informadas de toda a rotina do filho. Outro ponto é que possivelmente somente esses espaços não são suficientes para manter um contato mais próximo da escola e rotina do filho. Alguns professores da escola parecem ter uma resistência a esse modo de gestão. Veem que eles invadem um espaço não habitual. Mas a professora e também coordenadora pedagógica ressaltam que os resultados são mais concretos, por isso as anotações diárias na agenda.

Uma das estratégias alternativas que as escolas relataram usar para manter uma comunicação com os pais, consiste em proporcionar o envolvimento destes na escola, porém a falta de conhecimento sobre os espaços em que poderiam contribuir é um dos motivos apresentados pelas mães em não participar dos conselhos, associações. Algumas até sabem que existem, no entanto não conseguem afirmar se na turma do filho tem. Tal fato parece corroborar as dificuldades de comunicação entre as partes.

No relato da mãe do Caso 2, constata-se que a escola não utiliza estratégias alternativas para comunicar-se com a família, mas a participante enfatiza que a mesma sempre a acolhe bem, proporcionando uma aproximação no espaço escolar junto aos professores e equipe pedagógica e aproveita dos momentos em que leva a filha para a escola para manter atualizada de todas as situações que dizem respeito à criança. Em seu depoimento, reitera a fala de outras mães ao fazer menção sobre o desconhecimento quanto à associação de pais e mestres na escola, mas reflete e afirma que também nunca teve iniciativa para esse tipo de informações.

Por outro lado, nos depoimentos dos três casos, ficou evidente que as mães aproveitam dos espaços (passeios, ações comunitárias, eventos, grupos de apoio) que a escola proporciona

para que as famílias possam se aproximar da instituição. Em relação a essa questão, apenas a mãe do Caso 3 destacou que a escola não proporciona a participação dos pais. Nesse aspecto, o fator proeminente pode se dever ao fato de a escola prover poucos recursos financeiros, o que impossibilita a realização de passeios e também visitas para estudo.

Durante o depoimento, é possível identificar alegria por o filho participar do projeto desenvolvido pela universidade, momento em que o filho brinca. Acredita no processo de interagir com outras crianças uma melhora, haja vista que a maior parte do tempo fica somente os dois. A professora ressalta a importância de manter uma comunicação com os pais, porém seria obrigada a ter que optar entre dar atenção para os pais ou desempenhar as suas atividades cotidianas, sobram-lhe então as reuniões para entrega dos pareceres. Esse espaço é mínimo, uma vez que a quantidade de tempo não é o suficiente para dispensar atenção aos pais. Ainda sobre o depoimento da professora, destaca-se o anseio por uma comunicação mais efetiva com os pais, para um maior envolvimento com a escola e também no desenvolvimento do filho. Mas um dos aspectos limitador é a quantidade de alunos em sala e também o tempo disponível dos pais.

No que se refere aos conteúdos sobre o aluno, todos estão vinculados ao aprendizado da criança. De acordo com as mães, as professoras encaminham semanalmente para as crianças atividades que possam estimular o aprendizado, com temas diversos. Esse tipo de exercício é visto como positivo por envolver toda a família, embora algumas já tivessem em sua rotina incentivar os seus filhos no reconhecimento de letras, de cores, mesmo antes de frequentarem a escola.

A mãe do Caso 1 valoriza esse aspecto ao afirmar que sem ajuda do roteiro encaminhado pela professora não conseguiria ajudar o seu filho com TEA, embora a professora dessa aluna ressalte que não há diferenciação de atividades (temas) entre os alunos, destacando que mesmo o que apresenta TEA possui as condições cognitivas para cumprir com o proposto. A mãe do Caso 3 enfatizou que não recebeu orientação para ajudar o filho a realizar as tarefas, inclusive raramente o filho leva atividades para casa e, quando isso acontece, geralmente são desenhos para pintar. Ela acredita que ele é acompanhado por uma educadora especial.

A professora do Caso 3 em seu depoimento destacou que a mãe do aluno com TEA relatou a sua limitação para ajudar o filho na atividade, mas após orientações recebidas conseguiu ajudá-lo. Entretanto, a escola decidiu não encaminhar atividades para casa. Motivo de tal decisão foi tomado depois que uma monitora de educação especial passou a

acompanhá-lo. A mesma, porém, deixou de desenvolver atividades na escola e a situação da criança regrediu após a sua saída. As atividades encaminhadas para casa servem também para aproximar a família do processo de aprendizagem da criança, mas o que se observa é que alguns professores, por decisão unilateral, acabam tomando a decisão de não encaminhar.

No que tange à limitação da mãe, podemos aventar a possibilidade proposta por Dessen e Polonia (2005, p.), que afirmam que “os pais de baixo nível socioeconômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar”.

No que se refere ao conteúdo das informações sobre o aluno, ainda se tem a ideia, segundo Góes (2012), de que a educação inclusiva deve ter uma abordagem tradicional, engessada, em prejuízo de uma abordagem de atenção a diversidade e a igualdade com respeito pelas diferenças, proporcionando condições para desenvolver as potencialidades de cada aluno, por meio de caminhos individualizados que respeitem as características e ritmo de cada um. A inclusão está ancorada também no trabalho sucessivo dos professores na sala de aula e do seu sucesso em assegurar que todas as crianças consigam envolver-se nas atividades e da vida escolar da melhor maneira possível.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das coletas de dados foram levantados indícios que contribuíram para promover uma discussão a respeito do tema. No contexto deste estudo a comunicação casa-escola deve ser percebida de uma forma compreensiva, englobando várias aquisições importantes e indispensáveis ao bom desenvolvimento do aluno com TEA.

Conclui que a troca de informações quanto ao estudante com TEA não é eficaz. A maioria das famílias entrevistadas não se sente contemplada pela escola acerca da troca de informações, no que se refere à condição do filho. O uso de meios de comunicação para manter a troca de conteúdos necessários para a família e também a escola não é utilizado por todos, o que danifica a relação entre essas duas instituições, essenciais no desenvolvimento do aluno.

Um dos meios de comunicação citados por todos é a agenda, que não deve ser vista pelos professores e pais como item obrigatório na lista de material escolar, e sim como um meio de ajudar a escola e também os pais na troca de informações acerca da rotina e mudanças do estudante e da também escola. Quando somente uma das partes envolvidas encaminha dúvida/questionamentos por meio de agenda e bilhetes e não recebe o retorno, a comunicação não é bidirecional e recíproca, logo, descumpre sua função comunicativa. Para que isso ocorra é necessária a participação de duas partes (emissor e receptor). Se a agenda é um instrumento para comunicação escola-casa incorporado pela a escola, é justo que se faça evolução do aluno em especial ao aluno com TEA.

A realidade apontada é que as escolas têm conhecimento dos tipos e estratégias de comunicação, mas não fazem uso de forma rotineira nas suas atividades diárias. É importante e necessário criar hábito de dar respostas aos pais que ficam aflitos, pois não têm as suas anotações respondidas. Quando esse aluno é acompanhado pela equipe multiprofissional, as anotações podem servir para identificar alterações de comportamento e humor provocado em alguns casos pelo uso de medicamento. Neste caso, contribuiriam sobremaneira tanto para a escola como para a família se manterem informadas sobre seu filho/aluno.

O professor quando recebe uma criança especial deve entender que o aluno possui características diferentes dos demais colegas. Nesse aspecto, o retorno aos pais poderá favorecer melhorias no manejo do estudante em todos os âmbitos.

Entretanto, não é somente responsabilidade do professor atender o aluno com TEA. A escola também deve comprometer-se em transformar e desenvolver novas práticas pedagógicas de acordo com a condição do aluno.

Diante do que foi exposto, é urgente o desenvolvimento e formalização de mecanismos que possam ser utilizados pelas escolas e família para manterem uma comunicação eficaz acerca do aluno.

## **REFERÊNCIAS**

ABREU, A. **A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso.** 2012. Dissertação de Mestrado( mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. IPCB. Escola Superior de Educação. 2012.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-III:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 1988.

\_\_\_\_\_. **DSM-IV:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 1994.

\_\_\_\_\_. **DSM-IV-TR:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4.ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMERICANPSYCHIATRICASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. **DSM-5.** Fifth Edition. Atlington. Va. American Psychiatric Association: Washington, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção.** Autismo, atuais interpretações para antigas observações. p.21-39. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERTAZZO.; J. MOSCHINI, R. **Acompanhamento terapêutico escolar:** o atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento nas classes inclusivas. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferências/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1378/686>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

BRANDÃO, L.C. **Interação social em diferentes contextos escolares:** estudo de caso de uma criança com autismo. 2009. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis-intem/ddh>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001

\_\_\_\_\_. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas - Brasília. Ministério da Saúde, 2003.74, p. : il. - (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 793**, de 24 de abril de 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793\\_24\\_04\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde**. Brasília – DF 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/dir\\_tea.pdf](http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/dir_tea.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2013.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 1999. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100010>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRYER B; STANLEY, A.; BEAMISH, W. Communication Between Home and School About Children With Autistic Spectrum Disorder in Primary Schools. In: B. Bartlett, F. Buer.; D. Roebuck. **Simulating the “Action” as participants in participatory research. Conferenciapaper. School of Cognition, Language, and Special Education**. Griffith University: Brisbane, Australia, 2005. Disponível em: <HYPERLINK “<http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/8642/29484.pdf;jsessionid=C9EDFB9B802A0BA77DA7ADF9A99AA19B?sequence=1>”<http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/8642/29484.pdf;jsessionid=C9EDFB9B802A0BA77DA7ADF9A99AA19B?sequence=1>> Acesso em: 12 mar. de 2014.

BRITO, T. S. **Ampliando o espaço terapêutico: conversando sobre as ações do acompanhamento terapêutico em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD no espaço escolar.** Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/04\\_A%C3%ADDa%20Teresa%20dos%20Santos%20Brito.pdf](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/04_A%C3%ADDa%20Teresa%20dos%20Santos%20Brito.pdf)>. Acesso em: 12 jan.2013.

CABRAL, K. V. **Acompanhamento terapêutico como dispositivo da reforma psiquiátrica: considerações sobre o setting.** 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade.** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009.

CAVALCANTE, R.C. Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 2, p. 153- 159. SP: ABRAPEE, 1998.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9.n.2, p. 303-312, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-&q=A+fam%C3%ADlia+e+a+escolar+como+Contextos+de+desenvolvimento+humano+&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

FACION, J. R. **Transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos de comportamento disruptivo.** Curitiba: IBPEX, 2005.

FARRELL, M. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor.** Porto Alegre: Artemed, 2008.

FONSECA, H. V. **História de vida de uma professora com alunos com autismo: constituição da identidade profissional.** 2009. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

FONTANA, S.M F C; MARTINS, M.F.A. **Construção de instrumento para identificação de crianças com sinais do espectro autista inseridas na rede municipal de educação infantil.** Anped Centro Oeste 2012.

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. In: ROTTA, N. T; OHLWEILLWER. L; RIESCO, R.S. (Org.). **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 423-433.

GOLDBERG, K.; ENRICONE, J R. B (Org.). **Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática educativa.** EdiFarpes, Erechim, RS, 2007.

GOMES, V. F.; BOSA, C. Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 3, p. 553-561, Dez. 2004.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set./Dez. 2010.

GÓES, R. S. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo, 201

KANNER, L. Affectivedisturbancesofaffectivecontact. *NervousChild*,2, p. 217-250, 1943.

\_\_\_\_\_. Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo. In: ROCHA, P. (Org.). **Autismos.** São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LAZZERI, C. **Gestão Educacional e Inclusão de Alunos com Autismo e Psicose: é muito difícil.** 2008. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.2008.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas nacionais ao sistema de ensino.** 2010. Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**Petrópolis: Vozes, 2002.

PUGACH, M. C & JOHSSON, L. J. **CollaborativeSchools.**Denver: LOVE. 1995.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>>. Acesso em: 12abr. 2013.

MONTEIRO,P.C.**Infinito particular: compreendendo os desafios da criança autista no contexto escolar.** 2014. 100 p. Trabalho Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de Pesquisa.** São Paulo: MsGraw-Hill, 2006.

SANTOS, L. G. dos.; MOTTA, J. M.; DUTRA, M. C. B. Acompanhamento terapêutico e clínica das psicoses. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 497-514, set. 2005.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares.**2008. 124p. Tese (Doutorado em Psicologia) –Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêmica Revista Eletrônica**, v.9, n.1, p. 40-56, jan/mar. 2010.

SCHMIDT, C. **Transtorno do espectro do autismo na escola**- protagonismos no processo inclusivo. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/eedea/images/ARTIGOS/GT15-1786\\_int.pdf](http://w3.ufsm.br/eedea/images/ARTIGOS/GT15-1786_int.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2013.

SCHEUER, C. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do comportamento. In: C. R. Baptista; C. Bosa (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.51-62.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: Guia Prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. 3.ed.(Revisada). Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. **Families, professionals, and exceptionality**: Collaborating for empowerment (4<sup>th</sup>ed.). Columbus, OH: Merrill, 2001.

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

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_.; BAPTISTA, C. R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento Educação: um Discurso sobre Possibilidades**. 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>>. Acesso em: 31 nov. 2013.

ZAGO, N. Relação escola-família: elemento de reflexão sobre um objeto de estudo em construção. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 16, p. 11-25, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - FICHA SOBRE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DA FAMÍLIA  
(EdEA, 2012)**

### 1. Identificação da Mãe

Participante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Casado(a) ( ) Separado(a) ( ) Viúvo(a) ( ) Segundo casamento/união estável ( )  
 Outro( ): \_\_\_\_\_.

Escolaridade:

( ) Fundamental ( ) completo ( ) incompleto  
 ( ) Médio ( ) completo ( ) incompleto  
 ( ) Superior ( ) completo ( ) incompleto

Ocupação Profissional: \_\_\_\_\_

### 2. Identificação do Pai

Jornada de trabalho:

( ) meio turno ( ) integral ( ) outro

Escolaridade:

( ) Fundamental ( ) completo ( ) incompleto  
 ( ) Médio ( ) completo ( ) incompleto  
 ( ) Superior ( ) completo ( ) incompleto

Ocupação Profissional: \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho:

( ) meio turno ( ) integral ( ) outro

### 3. Identificação do(s) Irmão (s)

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade:

( ) 1º ao 4º ano ( ) completo ( ) incompleto  
 ( ) 5º ao 9º ano  
 ( ) Ensino médio  
 ( ) Universitário

Profissão: \_\_\_\_\_ Exerce? ( ) sim ( ) não. Jornada diária de trabalho: \_\_\_\_\_ horas.

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade:

- ( ) 1º ao 4º ano      ( ) completo ( ) incompleto  
 ( ) 5º ao 9º ano  
 ( ) Ensino médio  
 ( ) Universitário

Profissão: \_\_\_\_\_ Exerce? ( ) sim ( ) não. Jornada diária de trabalho: \_\_\_\_\_ horas.

#### 4. Identificação do Filho (a)

Nome do filho (a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Qual o diagnóstico de seu (sua) filho (a)? \_\_\_\_\_ Quando foi feito? \_\_\_\_\_

Escola: ( ) Privada ( ) Pública ( ) Classe especial ( ) Classe regular

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Ano escolar: \_\_\_\_\_

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

Qual o turno que seu filho (a) vai à escola?

( ) turno integral ( ) manhã ( ) tarde

Qual a frequência do filho (a) na escola?

( ) 5 vezes p/ semana

( ) 3 vezes p/ semana

( ) 2 vezes p/ semana

( ) 1 vez p/ semana

Quem mora na mesma casa com o filho:

( ) Pai ( ) Irmão(s) - Quantos: \_\_\_\_\_

( ) Mãe ( ) Parentes - Quem: \_\_\_\_\_

( ) Outros - Quem? \_\_\_\_\_

Qual o período de tempo que seu filho (a) permanece na escola?

( ) todo o período ( ) 3 horas, aprox. ( ) 2 horas, aprox.. ( ) 1 hora, aprox.

Possui experiência escolar anterior? ( ) sim ( ) não

Se sim, como foi? ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim

\_\_\_\_\_

O seu filho já reprovou, repetiu ou foi retido em algum ano escolar?

( ) Sim ( ) Não

Qual a razão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Faz atendimento com outros profissionais (ex.: neurologista, fonoaudiólogo, equoterapia, prática desportiva, etc.)?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual a especialidade?

\_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_

Faz uso de medicamento(s) de uso contínuo? ( ) sim ( ) não

Se sim, qual (is)?

\_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_

Você sente que tem apoio? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, de onde/ quem? \_\_\_\_\_ De que forma? \_\_\_\_\_

Você sente que tem orientação? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, de onde/ quem? \_\_\_\_\_ De que forma? \_\_\_\_\_

### ***5. Percepção da mãe em relação ao filho (a) com TEA***

- Agora eu gostaria de conhecer um pouco sobre seu filho (a). ( ) sim ( ) não
- Ele (a) pode expressar-se através da fala (se houver dificuldades)? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) pode expressar os seus desejos e necessidades aos outros? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) sabe ler? ( ) sim ( ) não
- Em caso afirmativo, qual tipo de leitura? \_\_\_\_\_ ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) sabe escrever o nome dele? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) pode compreender instruções dadas por um familiar? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) pode vestir-se sozinho (a)? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) pode fazer a higiene sozinho (a)? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) pode amarrar os sapatos sozinho (a)? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) alimenta-se sozinho (a)? ( ) sim ( ) não
- O seu filho (a) sai sozinho (a)? ( ) sim ( ) não

Agora gostaria de saber um pouco sobre o comportamento de seu filho, ele manifesta:

- Agressividade ( ) raramente ( ) ocasionalmente ( ) frequentemente
- Agitação ( ) raramente ( ) ocasionalmente ( ) frequentemente
- Comportamentos repetitivos/ rituais ( ) raramente ( ) ocasionalmente ( ) frequentemente
- Comportamentos autolesivos ( ) raramente ( ) ocasionalmente ( ) frequentemente

Descreva brevemente as potencialidade e dificuldades de seu filho:

#### **Em casa**

Habilidades

- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.

#### Dificuldades

- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.

#### Na escola

##### Habilidades

- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_.

##### Dificuldades

- \* \_\_\_\_\_.
- \* \_\_\_\_\_.
- \* \_\_\_\_\_.

#### 6. Cuidados com o filho

Pontue, de acordo com a frequência, quem participa em cada cuidado do filho:

(1) Pai                    (2) Mãe                    (3) Irmãos                    (4) Outro: Quem? \_\_\_\_\_

- |                                       |                                 |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| ( ) ( ) Transporte                    | ( ) ( ) Alimentação             |
| ( ) ( ) Hábitos de Higiene            | ( ) ( ) Dentista                |
| ( ) ( ) Vestimenta                    | ( ) ( ) Atividades/Brincadeiras |
| ( ) ( ) Coloca p/ Dormir/Acorda       | ( ) ( ) Medicação               |
| ( ) ( ) Proteção contra autoagressões | ( ) ( ) Conversa                |
| ( ) ( ) Exames médicos/Avaliações     | ( ) ( ) Reuniões da escola      |
| ( ) ( ) Instrução/Educação            | ( ) ( ) Supermercado            |

#### **APÊNDICE B - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (EdEA, 2012)**

<b>Infraestrutura da Escola</b>
---------------------------------

Área Física: \_\_\_\_\_m<sup>2</sup> construídos em:

Número de:

Banheiros(  )      Cozinhas      (  )      Oficinas (  )  
 Refeitórios (  )      Sala de vídeo (  )      Salas de aula (  )  
 Pracinha(  )      Total: \_\_\_\_\_

<b>Setor Quadro de Pessoal</b>
--------------------------------

Setor Administrativo (  )      Setor de telemarketing (  )  
 Setor Clínico (  )      Setor pedagógico (  )  
 Funcionários de Serviços Gerais (  )      Total: \_\_\_\_\_

<b>Dados de Alunos</b>
------------------------

Números de Alunos (  )  
 Número de Alunos com NEE (  )  
 Número de alunos com diagnóstico de TGD (  )

<b>Recursos</b>
-----------------

Municípios Assistidos (  )  
 Quais? \_\_\_\_\_  
 Formas de Recursos Financeiros:  
 (  ) Órgão público      (  ) Governo do Estado do RS      (  ) Comunidade  
 (  ) Telemarketing      (  ) MEC – Federal      (  ) Prefeituras da Região  
 (  ) Outro? Qual? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C-ENTREVISTA COM PAIS SOBRE A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA (EdEA, 2013)**

<b>Formas de comunicação casa-escola</b>
--

### **Formas de comunicação casa-escola**

1. Como ocorre a comunicação sobre seu filho entre a escola e você?

- agenda, circulares, informativos, ofícios, cronogramas de atividades, reuniões.
- informações sobre currículo, avaliação, problemas acadêmicos ou de comportamento.

2. Você se considera suficientemente informada pela escola sobre o processo de escolarização de seu filho?

- Quais aspectos sente falta?

3. A escola de seu filho oferece oportunidade para receber as famílias no ambiente escolar?

- Atua dentro da escola de alguma forma? (passeios, visitas, etc.)
- Seu nível de participação é suficiente?

4. A escola de seu filho oferece atividades extraclasse?

- Filho participa? É no turno inverso (AEE, oficinas)
- Realiza passeios a parques, museus, bibliotecas para a aprendizagem dos alunos?
- Vai? Não vai? Por quê?

5. Peculiaridades da comunicação

- Com quem se comunica?
- De que forma?

**Obs. Solicitar descrição de comportamentos.**

## **APÊNDICE D - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES SOBRE A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA (EdEA, 2012)**

<b>Comunicação escola-casa</b>
--------------------------------

Você sente necessidade de uma comunicação mais próxima com os pais?

- Em quais circunstâncias? Como é feita?
- Utiliza agenda, circulares, informativos, ofícios, cronogramas de atividades?

No caso de autismo, a forma dessa comunicação muda?

- Como informam sobre currículo, avaliação, problemas acadêmicos ou de comportamento?

O que você acha da participação dos pais, como apoio, dentro da escola?

E no caso do(a) \_\_\_\_\_?

E no caso de uma família de criança com autismo?

È diferente? Em que?

## **APÊNDICE E**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**MÃES**

**Título do projeto:** A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA

**Pesquisador responsável:** Tânia Santana de Almeida

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

**Telefone para contato:** (63) 9977-4235

**E-mail para contato:** HYPERLINK

["mailto:tantiasant23@gmail.com" tantiasant23@gmail.com](mailto:tantiasant23@gmail.com)

**Local de realização:** Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16 – Centro de Educação

**Pesquisadores participantes:** Carlo Schmidt

Prezado participante, você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou se decidir deixar de participar do estudo a qualquer momento, não será penalizado de forma alguma, bem como não perderá qualquer benefício que tenha adquirido através da sua participação.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como ocorre a comunicação entre escola e família no contexto do autismo.

Ao concordar participar da pesquisa, você responderá a ficha de Dados Sociodemográficos, que contem perguntas sobre a sua família (ex.: idade, escolaridade dos pais, situação conjugal, etc.) e seu filho (ex.: ano escolar, atendimentos com especialistas, etc.). Após, responderá à Entrevista sobre a Comunicação Casa-Escola, ou seja, como as mães percebem e se relacionam com a escola do filho.

A entrevista será gravada e transcrita, preservando os dados dos participantes. O conteúdo das entrevistas será analisado no contexto desta pesquisa.

Sempre que quiser, você poderá pedir maiores informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através do telefone: (63) 9977-4235 ou e-

mail:HYPERLINK"[mailto:tantiasant23@gmail.com" tantiasant23@gmail.com.](mailto:tantiasant23@gmail.com)

Salientamos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos, porém pode gerar comportamento de ansiedade ou desconforto às mães durante a entrevista. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Em caso de detectarmos algum participante em situação de risco ou vulnerabilidade, este será encaminhado ao serviço de assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Ambulatório de Saúde Mental de Santa Maria/RS.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

### Consentimento Livre Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa.

Santa Maria \_\_\_/ \_\_\_/ 2014.

\_\_\_\_\_  
 Sujeito participante N° de RG

(Para o pesquisador responsável)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Tânia Santana de Almeida  
 Pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de 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 F**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**PROFESSORES**

**Título do projeto: A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA**

**Pesquisador responsável:** Tânia Santana de Almeida

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

**Telefone para contato:** (63) 9977-4235

**E-mail para contato:** HYPERLINK

["mailto:tantiasant23i@gmail.com" tantiasant23i@gmail.com](mailto:tantiasant23i@gmail.com)

**Local de realização:** Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16 – Centro de Educação

**Pesquisadores participantes:** Carlo Schmidt

Prezada(o) professora(a), você está sendo convidada(a) para participar, como voluntária(o), em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou se decidir deixar de participar do estudo a qualquer momento, não será penalizado(a) de forma alguma, bem como não perderá qualquer benefício que tenha adquirido através da sua participação.

Esta pesquisagem tem como objetivo investigar a relação dos pais de alunos com autismo com a escola do filho(a). Os participantes da pesquisa serão professoras (es) regentes e mães de pessoas com autismo.

Ao concordar participar da pesquisa, você responderá a ficha de caracterização da escola que contém perguntas sobre a estrutura física da escola (ex.: número de salas, número de alunos, tamanho, etc.). Após responderá à Entrevista sobre Práticas de Envolvimento Parental da Escola com a família, que investigará como a escola percebe e se relaciona com a família do aluno com autismo.

A entrevista será gravada e transcrita, preservando os dados dos participantes. O conteúdo das entrevistas será analisado no contexto desta pesquisa.

Sempre que quiser, você poderá pedir maiores informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através do telefone: (63) 9977-4235 ou e-mail: [tantiasant23@gmail.com](mailto:tantiasant23@gmail.com).

Salientamos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos, porém pode gerar comportamento de ansiedade ou desconforto aos professores (as) durante a entrevista. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Em caso de detectarmos algum participante em situação de risco ou vulnerabilidade, este será encaminhado ao serviço de assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Ambulatório de Saúde Mental de Santa Maria/RS.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

**Consentimento Livre Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa.

Santa Maria \_\_\_/ \_\_\_/ 2014.

---

Sujeito participante N° de RG

(Para o pesquisador responsável)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

---

Tânia

Pesquisadora responsável

Santana

de

Almeida

**ANEXO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE**

## SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Relação entre pais e escola na inclusão de pessoas com autismo

**Pesquisador:** Carlo Schmidt

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 16694313.5.0000.5346

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 327.016

**Data da Relatoria:** 25/06/2013

#### **Apresentação do Projeto:**

O presente projeto de pesquisa se enquadra num estudo de casos múltiplos do tipo exploratório descritivo transversal que objetiva investigar as particularidades das práticas de envolvimento parental das escolas para com as famílias cujos filhos têm autismo. Para isso, apresenta-se uma breve introdução dos percursos que geraram inquietações resultantes nesta temática de pesquisa, histórico do autismo a partir de uma breve revisão de literatura a fim de compreender esta condição, uma breve retomada das Políticas Públicas que amparam a Educação Especial, Inclusão e Autismo e uma revisão de literatura acerca dos modelos tipológicos que subsidiam a relação de envolvimento parental. Assim, se propõe reflexões acerca do envolvimento parental no que tange às relações entre família e escola de alunos com autismo a partir do modelo tipológico de Joyce Epstein, o qual apresenta seis tipos de envolvimento parental. Com base nessa tipologia, se pretende identificar se as práticas de envolvimento parental implementadas pelas escolas contemplam os aspectos que pais de alunos com autismo, frente às suas necessidades e de seus filhos, mais valorizam. A presente proposta se justifica pela escassez de estudos nacionais sobre o tema, mesmo que documentos oficiais sobre inclusão de TGDs destaquem o papel da família junto à escola e, frente aos estudos envolvendo o tema se limitarem a investigar alunos com desenvolvimento típico, sem considerar especificidades como no caso dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento.

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](mailto:cep.ufsm@gmail.com)

Página 01 de 03

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE**

## **SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Continuação do Parecer: 327.016

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

O presente projeto pretende investigar as particularidades que estão envolvidas nas relações família e escola de alunos com autismo, bem como averiguar aspectos facilitadores ou dificultadores na aproximação das famílias com a escola.

Objetivo Secundário:

Pretende-se averiguar quais práticas que as escolas implementam para o envolvimento parental com pais de filhos com autismo, e, por outro lado, quais dessas práticas são mais valorizadas pelas mães.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto traz descrição de riscos e benefícios, mas não contempla o risco de desconforto emocional que as participantes poderão sentir ao falar do assunto tratado. Sugere-se que esse risco seja considerado no corpo do projeto, bem como no TCLE.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um projeto de mestrado, está bem escrito, traz os objetivos e a justificativa bem explícitos, traz boa revisão da literatura e descrição metodológica. O projeto é exequível e trará boas contribuições para a área de conhecimento na qual se inscreve a pesquisa.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto traz registro no Gap, folha de rosto e Termo de Confidencialidade adequado. Os instrumentos de coleta de dados são apresentados em anexo. No tocante ao TCLE, sugere-se que a linguagem seja mais acessível, sobretudo, no tocante às mães (explicar termos próprios da pesquisa tais como: dados sociodemográficos, envolvimento parental, etc.); há também um desencontro entre o título do projeto e o título do projeto que aparece no cabeçalho do TCLE, é preciso decidir por um deles e utilizá-lo de forma idêntica em todos os documentos. É necessário que o endereço do CEP apareça em todas as páginas do TCLE, em rodapé. Só foi identificado o TCLE para as mães, e as participantes da escola? é preciso um TCLE para elas também. No tocante à autorização institucional, alertamos que esta autorização provém das escolas envolvidas e/ou da Secretaria Municipal de Educação, onde serão coletados os dados, e não da UFSM.

Recomendações:

Todas as recomendações foram atendidas satisfatoriamente.

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

Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA**

## DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Continuação do Parecer: 327.016

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está aprovado na íntegra.

### **Situação do Parecer:**

Aprovado

### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

SANTA MARIA, 05 de Julho 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](mailto:cep.ufsm@gmail.com)

Página 03 de 03