



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

**ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
A CONCEPÇÃO DO EDUCADOR NUMA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**LUCIANE SILVA DA COSTA**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2016**

**ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA:  
A CONCEPÇÃO DO EDUCADOR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**Luciane Silva da Costa**

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

**ORIENTADOR: PROF. DR. CARLO SCHMIDT**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2016**

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

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

**ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA:  
A CONCEPÇÃO DO EDUCADOR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

elaborado por  
**Luciane Silva da Costa**

como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

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

---

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

---

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

Santa Maria - RS, 22 de Março de 2016

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer de forma grandiosa à minha mãe, **Maria de Lourdes Silva da Costa**, por não medir esforços em me apoiar nos momentos difíceis para o sucesso deste trabalho e por nunca deixar de acreditar em meu potencial; agradecer ao meu pai, **Valter Alves da Costa**, que embora não esteja conosco, por haver falecido, me educou de maneira especial e para o bem;

Agradeço a meus filhos, **Adha Letícia da Costa Ribeiro** e **Ícaro da Costa Machado**, por me motivarem ao sucesso, e por quem rogo todos os dias e noites. São a minha existência;

Agradeço também aos meus amigos **Paulo Hernandes Gonçalves da Silva** e **Tânia Santana de Almeida** bem como ao meu irmão **Leandro Silva da Costa** e ao meu orientador, **Carlo Schmidt**, que me deram força, orientação e apoio necessários para realização deste trabalho.

## **RESUMO**

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

### **ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A CONCEPÇÃO DO EDUCADOR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Autora: Luciane Silva da Costa  
Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt  
Santa Maria – RS, 22 de Março de 2016

A inclusão educacional escolar de crianças e jovens com Transtornos do Espectro Autista (TEA) vem se mostrando um desafio a todos os envolvidos no processo educativo. Os educadores que atuam nesse contexto necessitam compreender as potencialidades e limitações dos estudantes de forma a planejar objetivos pedagógicos para promover avanços em sua escolarização. Este trabalho objetivou caracterizar a escolarização de estudantes com TEA nas classes comuns do ensino fundamental das escolas regulares municipais da cidade de Santa Maria – RS, na perspectiva do educador quanto a sua própria atuação profissional, à atuação do estudante com TEA no espaço escolar e à atuação da família do estudante nesse contexto. A pesquisa segue o delineamento do tipo estudos de caso múltiplo, em que participaram doze educadores que atendem estudantes com diagnóstico do TEA em classes comuns. Foi analisada tanto a conduta do educador frente aos desafios diários junto a estudantes com TEA como também seus relatos quanto ao comportamento, habilidades e dificuldades apresentadas pelo estudante com TEA no contexto escolar, incluindo a forma como a família influencia nesse processo. Os resultados mostraram que a existência de experiências anteriores na prática pedagógica com estudantes com TEA influenciaram positivamente a prática dos educadores. Porém, estes mesmos educadores relataram, como maior dificuldade, lidar com as características comportamentais do autismo, em especial com a agressividade, considerada uma importante barreira à aprendizagem destes estudantes. Salienta-se ainda a necessidade de investigações complementares a esta, que possam auxiliar na caracterização do processo de escolarização de estudantes com TEA.

Palavras-chave: Autismo. Escolarização. Estudo de caso

## **ABSTRACT**

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

# **CHILDREN'S SCHOOLING WITH SPECTRUM DISORDER AUTISTA: THE EDUCATOR DESIGN IN PERSPECTIVE INCLUSIVE**

Author: Luciane Silva da Costa  
Tutor: Prof. Dr. Carlo Schmidt  
Santa Maria – RS, 22 de Março de 2016

School educational inclusion of children and youth with Autism Spectrum Disorder (ASD) is proving a challenge to all those involved in the educational process. Educators who work in this context need to understand the capabilities and limitations of the students in order to plan pedagogical objectives to promote advances in their schooling. This study aimed to characterize the education of students with ASD in regular classes of elementary school of the regular municipal schools in the city of Santa Maria - RS, the educator's perspective on their own professional experience, of student performance with ASD at school and student family activities in this context. The research follows the design of such studies of multiple case, involving twelve educators who serve students with ASD diagnosis in regular classes. Was both analyzed the behavior of the teacher facing the daily challenges with students with ASD as well as its reports on the behavior, skills and difficulties presented by the student with ASD in schools, including how family influences this process. The results showed that the existence of previous experiences in teaching practice with students with ASD positively influenced the practice of educators. However, these same educators reported as greater difficulty dealing with the behavioral characteristics of autism, especially with aggression, considered an important barrier to learning of these students. Note also the need for further investigations to this, that can assist in the characterization of the educational process of students with ASD.

Keywords: Autism. Schooling. Case study

## LISTA DE TABELAS

|          |   |  |    |
|----------|---|--|----|
| Tabela 1 | - | Caracterização do educador do estudante com TEA..... | 28 |
| Tabela 2 | - | Caracterização do estudante com TEA.....             | 30 |
| Tabela 3 | - | Perfil comportamental do estudante com TEA.....      | 31 |
| Tabela 4 | - | Caracterização da família do estudante com TEA.....  | 34 |

## LISTA DE SIGLAS

|           |   |
|-----------|---|
| AEE       | - Atendimento Educacional Especializado                       |
| ANPED     | - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| APA       | - American Psychological Association                          |
| CDC       | - Centro de Controle e Prevenção de Doenças                   |
| CID       | - Classificação Internacional de Doenças                      |
| DSM       | - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais     |
| GT – 15   | - Grupo de Trabalho (Educação Especial – ANPED 2012)          |
| INEP      | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação       |
| LDBEN     | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional              |
| MEC       | - Ministério da Educação                                      |
| PME       | - Plano Municipal de Educação                                 |
| PRAEM     | - Programa de Atendimento Especializado Municipal             |
| PPP       | - Projeto Político Pedagógico                                 |
| SEESP/MEC | - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação   |
| TEA       | - Transtorno do Espectro Autista                              |
| TGD       | - Transtorno global do Desenvolvimento                        |

## LISTA DE ANEXOS

|                |   |    |
|----------------|---|----|
| <b>Anexo A</b> | - Ficha sobre o atendimento à pessoa com TEA..... | 49 |
| <b>Anexo B</b> | - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 53 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO .....  | 11  |
| 1 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM TEA .....  | 133 |
| 1.1 Educador .....  | 19  |
| 1.2 Estudante com TEA .....   | 200 |
| 1.3 Família do estudante com TEA .....  | 222 |
| 2 OBJETIVOS e JUSTIFICATIVA .....   | 244 |
| 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....   | 255 |
| 3.1 Delineamento .....  | 255 |
| 3.2 Participantes .....   | 266 |
| 3.3 Instrumentos e procedimentos .....  | 266 |
| 3.4 Análise dos dados .....   | 277 |
| 4 RESULTADOS .....  | 288 |
| 4.1 Caracterização do educador .....  | 288 |
| 4.2 Caracterização do estudante com TEA .....   | 300 |
| 4.3 Caracterização da família do estudante com TEA .....  | 344 |
| 4.4 Os objetivos do atendimento do educador ao estudante com TEA e o contato inicial com a família do estudante ..... | 36  |
| 4.5 Prática pedagógica do educador diante do desafio da escolarização do estudante com TEA .....                      | 38  |
| 5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 400 |
| REFERÊNCIAS .....   | 444 |

## INTRODUÇÃO

Os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. Eles compõem a educação, que, por sua vez, é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e dever do Estado e da família. O preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho são finalidades da educação escolar, ou seja, da escolarização, que se desenvolve por meio do ensino, baseado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola se caracterizou pela visão que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, atendendo, portanto, a padrões homogeneizadores. Este tipo de escolarização é legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social, explicitando os processos normativos de distinção dos educandos em razão de suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, dentre outras, estruturantes da educação escolar tradicional. O desenvolvimento de estudos nos campos da educação e dos direitos humanos vem modificando o conceito, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando, assim, a necessidade de uma reestruturação das escolas de ensino regular e educação especial, para uma organização de sistemas educacionais inclusivos, de modo a garantir o acesso de todos os educandos e propiciar os apoios necessários para sua participação e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação e um repertório de interesse e

atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Esses estudantes, atualmente, segundo a definição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2013), são caracterizados como educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Levar em consideração as características do estudante com TEA nos remete à importância da formação do profissional da educação que atua com este estudante bem como sua participação no Projeto Político Pedagógico da escola para fins da escolarização. Essas medidas podem ajudar a assegurar, no sistema de ensino, que sejam atendidas as exigências dispostas no capítulo V, da LDBEN, que trata da educação especial, que são: currículo, método, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades do educando. A ampliação do caráter educacional inclusivo contribui para a ratificação de leis e diretrizes que buscam as garantias constitucionais para a pessoa com TEA, como a Lei 12.764/12, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Como se pode ver, essas diretrizes responsabilizam tanto o poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações e o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista como também aos pais e responsáveis por pessoas com TEA (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, reconhece-se a necessidade da caracterização da escolarização de estudantes com TEA nas classes comuns e de como o profissional da educação percebe o fazer inclusivo no contexto escolar da pessoa com TEA. Nunes, Orrico e Schmidt (2013), em seu estudo, concluem haver um certo desconhecimento por parte dos educadores e da equipe escolar tanto sobre o TEA como também sobre as estratégias pedagógicas específicas que auxiliam a escolarização desses sujeitos. Para Belisário (2010), a maioria dos subsídios teóricos para a compreensão dos TGDs, numa perspectiva de interface com a educação escolar, não atende a proposta da educação inclusiva, uma vez que as metodologias sugeridas são voltadas a uma intervenção especializada e distante do propósito da escolarização básica.

Além disso, continua o autor, as estratégias sugeridas que propiciam a formação e aprendizagem de crianças com TGDs devem observar que diferenças individuais estão presentes entre essas crianças. Segundo o autor, embora se tenha

recorrido ao campo da psiquiatria para melhor compreender as manifestações do TEA no cotidiano do estudante, o desafio é contextualizá-lo no âmbito educacional, numa perspectiva de interface com a educação escolar, ou seja, com a escolarização desse estudante.

## **1 A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM TEA**

A concepção de que a educação especial deve organizada de forma paralela à educação comum exerceu impacto duradouro na história da educação especial, pois se acreditava que essa organização seria a forma mais apropriada para os estudantes que apresentavam deficiência (BRASIL, 2008). Neste sentido,

A Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular (BRASIL, 2006, p. 330).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do estudante, o que reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar. A escola não somente é um espaço fundamental para a transmissão de cultura e socialização como também o é para a construção da identidade pessoal, quando assegura a individualidade de cada sujeito, reconhece sua liberdade e autonomia. O desenvolvimento das escolas inclusivas é, assim, um meio fundamental para se avançar rumo a sociedades mais justas, integradas e democráticas, posto representarem um marco favorável na garantia da igualdade de oportunidades, contribuindo para uma educação mais personalizada e fomentando a solidariedade entre todos os estudantes.

O conceito de necessidades educacionais especiais ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o propósito da educação especial na educação básica é exigir ações práticas e viáveis, fundamentadas em uma política específica no âmbito nacional. O grande desafio é a

operacionalização da inclusão escolar de modo que todos os estudantes possam aprender juntos em uma escola de qualidade, e não restringir apenas na sua permanência física junto aos demais estudantes. É um desafio também a revisão de concepções e paradigmas, para que possa desenvolver o potencial desses estudantes, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001).

Historicamente, os manuais diagnósticos, nos anos 1970, apresentavam o TEA associado à esquizofrenia infantil, mantendo Kanner o quadro de autismo infantil dentro do grupo nosológico das psicoses infantis (KANNER, 1997). Contudo, diferenças marcantes foram identificadas entre os dois: a esquizofrenia infantil se manifesta tardiamente e com surtos em curtos espaços de tempo, enquanto o autismo se manifesta antes dos 30 meses e de maneira grave e por toda a vida (VARGAS; SCHMIDT, 2011). Vale ressaltar que a ambivalência e as modificações na definição do autismo têm prejudicado a caracterização do sujeito que o manifesta, acarretando confusões conceituais entre profissionais, pesquisadores e famílias. O número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais de ensino aumentou em 640% nas escolas regulares e 28% nas escolas e classes especiais, entre os anos de 1998 e 2006, o que representa um crescimento de 146% de matrículas de estudantes especiais em escolas públicas regulares e 64% em escolas privadas regulares.

Os dados do censo escolar do MEC/INEP de 2007 indicaram que o número de matrículas de estudantes com autismo em escolas representa 1,5% de toda a população de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas no Brasil, sendo, contudo, inferior aos dos estudantes com síndrome de Down, que representam 5,4% dessa população (BRASIL, 2008). Esses dados contradizem os que indicam a prevalência de casos de autismo na população pediátrica, o que, para Gomes e Mendes (2010), pode ser justificado pelo fato de o conceito de autismo e critérios para o seu diagnóstico sofrerem mudanças ao longo dos anos. Os autores ainda ressaltam que a referência para esses estudos foi a do DSM-IV-TR (APA, 2003), que define o autismo como protótipo das cinco categorias dos TDGs. Esses dados sugerem duas hipóteses: ou poucos estudantes com TEA estão matriculados em escolas, sejam elas regulares ou especiais, ou muitos desses educandos foram enquadrados em outras categorias (GOMES; MENDES, 2010). Assim,

Não sendo possível determinar a veracidade das diversas teorias, o processo de escolarização inclui em não-saber constitutivo. Como não há um percurso pré-estabelecido, garantido e antecipado pelo diagnóstico, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno. Daí a base de sua conduta ser ética, em lugar de um método ou técnica (VASQUES, 2009. p. 01).

A SEESP (2004) afirma que as escolas públicas geralmente fazem parte de uma rede, o que, historicamente, as manteve em situação de dependência administrativa, funcional e mesmo pedagógica. Tal situação limitou o desenvolvimento de ações coletivas compromissadas com o cuidado individualizado que a educação de cada um requer. A construção da escola inclusiva exige mudanças nessa cultura, implicando em transformações no contexto educacional. É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que a escola se posiciona em relação ao seu compromisso com a educação de qualidade, devendo, assim, adaptar-se às políticas educacionais inclusivas, consciente da sua função social.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o planejamento e a melhoria consistente e contínua nos sistemas de ensino, no que tange à estrutura e ao funcionamento, implicam em ações de: a) natureza política, assegurando matrículas a todos os estudantes assim como a permanência e o êxito deles; b) de natureza técnico-científica, viabilizando a formação dos educadores para o ensino na diversidade; e c) de natureza pedagógica, promovendo formas e condições de aprendizagem para fim do sucesso escolar do estudante (BRASIL, 2001). A SEESP (2004) conceitua o PPP de uma escola como instrumento teórico-metodológico definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicitando o que se vai fazer, por que se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. A construção do PPP de uma escola requer reflexões filosóficas e sociopolíticas, que têm por objetivo favorecer à comunidade escolar, à compreensão da função da escola, seu papel e seus objetivos, observando em que contexto a escola se encontra.

Segundo Bridi (2009) é possível visualizar um rol de ações da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com o objetivo de concretizar esta Política no âmbito nacional. Ainda que, diante desse contexto, a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS, vem aderindo aos pressupostos da escola inclusiva no desenvolvimento de ações de formação e de implementação de serviços. Em 2003,

a Rede aderiu ao Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito e Diversidade, tornando o município um dos polos do programa. O programa objetiva a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, tendo como princípio a garantia dos direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Maria, RS, Lei nº 6.001, de 18 de agosto de 2015, em cumprimento ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui as metas e estratégias para um período de 10 (dez) anos com vistas ao atendimento de suas diretrizes. Dentre as estratégias apresentadas para o cumprimento da meta de universalização da educação infantil na pré-escola, está a qualificação e a ampliação do Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) assim como garantir o atendimento educacional especializado nas escolas de educação infantil com professores licenciados em educação especial para atuar nas instituições públicas e privadas. Entre as estratégias para o cumprimento da meta de universalização do ensino fundamental, está a qualificação e a ampliação do quadro de profissionais do PRAEM e a realização de qualificação e acompanhamento permanente da equipe gestora das escolas da rede municipal na construção de plano de ação voltado para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, isso a ser desenvolvido anualmente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o acesso ao ensino fundamental permite que a criança usufrua o direito à educação, beneficiando-se de um ambiente mais voltado para a alfabetização e o letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão.

A abordagem inclusiva da educação especial em fazer cessar os encaminhamentos de estudantes às classes especiais, por não conseguirem satisfazer às exigências do seu processo de escolarização, constitui um desafio que a escola comum tem de enfrentar, retomando os caminhos pelos quais ensina e, além disso, buscando outros, alinhados à inclusão. A escolarização, na perspectiva da educação inclusiva, exige dos envolvidos nesse processo um olhar de constante transformação sob o fazer pedagógico. Costa (2007) diz que as mudanças no fazer pedagógico em atendimento ao estudante com TEA foram possíveis a partir da problematização do próprio conceito de TEA, centrada nos contextos sociais de

produção, manutenção e de reforço das habilidades do estudante que o manifesta. Essa mudança de olhar alertou acadêmicos, pais, educadores e profissionais sobre alternativas nas mediações pedagógicas, uma vez que a escolarização dos estudantes com TEA é permeada por experiências significativas de aprendizagem.

As alternativas nas mediações, sob esse novo olhar, partem das características específicas do estudante com TEA em seu contexto social e da identificação de suas habilidades. Camargo e Bosa (2009) apontam em seus estudos a necessidade de investigações que demonstrem as potencialidades interativas de crianças com autismo e a possibilidade de sua inclusão no ensino comum, desde a educação infantil. Carvalho (2009) observou que há melhora nos quadros clínicos de crianças, adolescentes e jovens com TEA quando frequentam classes comuns da rede regular. Se a criança é estimulada a descobrir seu potencial desde cedo, as dificuldades deixam de persistir em tudo o que faz. Quando o educador percebe mais positivamente seu relacionamento com os estudantes com TEA, o índice de problemas de comportamento é menor (KRISTEN; BRANDT; CONNIE, 2003). Para Serra (2008), efeitos positivos na família proporcionam um maior investimento na aprendizagem e na potencialidade dos estudantes com TEA.

Já Schmidt (2013) afirma que os indivíduos com TEA apresentam alterações na estrutura e no funcionamento do cérebro, bem como déficit significativo em habilidades sociocognitivas, prejuízos no reconhecimento, entendimento e compartilhamento de suas emoções, e que a inabilidade social é resultante da dificuldade em entender o próprio estado mental como também o dos outros. O autor cita em seus estudos as observações acerca do efeito cognitivo das relações sociais de dez crianças que frequentavam classes regulares do ensino fundamental, constatando que, na avaliação de aceitabilidade, popularidade, visibilidade e amizade com o grupo, não houve nenhuma diferença em relação às crianças sem TEA. Concluiu, assim, que as características do TEA, como comunicação, comportamento estereotipado e falta de socialização não atrapalham na construção das relações sociais.

Numa perspectiva de orientações acerca de práticas inclusivas na educação escolar, Belisário (2010) disponibiliza subsídios teóricos sobre as diferentes compreensões do TEA e aspectos importantes para a educação escolar, descrevendo situações comumente vividas pelas crianças, pelas famílias e pelas

escolas que recebem estudantes com TEA como também sugere estratégias que propiciam a formação e a aprendizagem dessas crianças. Considerando o prejuízo na comunicação e na linguagem de estudantes com TEA, o autor observa que, na educação escolar, as estratégias de comunicação estão entrelaçadas com os objetivos de propiciar antecipação da rotina escolar, a ampliação da flexibilidade de mudança na rotina e da possibilidade de acesso à linguagem receptiva e expressiva, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir de experiências em situações reais vivenciadas pelo estudante.

Ainda segundo Belisário (2010), a flexibilidade do trabalho em sala de aula é um fator decisivo para a escolarização de crianças com TEA, pontuando que, neste trabalho, as intervenções pedagógicas devem se pautar, inicialmente, em aspectos de ensino e aprendizagem pertinentes ao campo do desenvolvimento cognitivo relativo à familiarização com o ambiente, ao melhor domínio da rotina escolar, ao estabelecimento de vínculo e estratégia de comunicação e à destinação de sentido às experiências no meio social da escola. Deve-se observar também a importância do registro escolar do desenvolvimento do estudante em seu processo de escolarização, que subsidia o planejamento escolar, assim como sua avaliação de aprendizagem. Para tanto, o professor deve vencer seus próprios medos e ansiedades relativos aos estudantes com TEA, como se pode ver na citação seguinte:

As dificuldades dos professores estão situadas nesse panorama, expressas em ansiedade e conflito ao lidar com o 'diferente'. Em função disso, pode-se compreender [...] A 'prática pedagógica' é, então, norteadas mais pelas necessidades do professor do que pelas do aluno, configurando-se como uma tentativa de 'dominar' a própria insegurança. Ideias pré-concebidas sobre o autismo [...] influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades (ENRICONE; GOLDBERG, 2007, p. 81).

O TEA é tomado como um desafio e fonte de motivação para a transformação e humanização das crianças e, neste sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional e as condições nas quais isso acontece é de responsabilidade do educador, mas a organização do sistema educacional, os fins e os objetivos da educação especial incentivam o desempenho individual desse profissional. Pedro (2008), nesta direção, afirma que o educador precisa articular saberes e afetos em seu trabalho, pois o mestre é fundamental e significativo no processo de constituição

do sujeito, pois influencia decisivamente a história de vida de seus estudantes. Para a autora é necessário lançar um olhar para o estudante com deficiência evidenciando suas capacidades, e um olhar para o educador, gerando uma mudança de paradigmas, valores e conceitos. Sendo a inclusão, na visão do educador, um desafio que pode se transformar em possibilidade.

## 1.1 Educador

No contexto escolar do TEA, o educador se depara com o desafio da prática escolar no sentido de superar as dificuldades iniciais e o desenvolvimento de competências sociocognitivas dos estudantes. Práticas que decorrem da observação de situações em escolas e da busca de subsídios que permitam a compreensão do desenvolvimento desses estudantes por meio da escolarização. Segundo estudos de Enricone e Goldberg (2007), a escolha do educador para essa área exige que se observe diferenças importantes na atuação, que dependem da sua trajetória no desempenho de suas atribuições como educador. O estudo das autoras investigou a escolha do educador pela área da educação especial através de dois grupos contrastantes de atuação profissional de educadores, determinando aspectos que definiram suas diferentes práticas. Para Gardou (2009, p. 35):

A marca de uma escola inclusiva é a consciência que os professores têm da sua impossibilidade de prever, de maneira fiável, o futuro de uma criança (Como saber precisamente o que acontecerá?); a recusa do determinismo e do fatalismo (O que é permitido esperar?); a rejeição de uma pseudo-omnipotência do mestre que avalia e recusa fazê-lo, ele mesmo ou os seus métodos, em nome da liberdade pedagógica (Sou capaz de aceitar os limites do meu próprio saber?).

Fonseca (2009) também identifica que a trajetória do educador, mais especificamente seus sucessos ou fracassos ao longo da educação de alunos com TEA, podem constituir núcleos de significação que formam sua identidade. Esta autora investigou a constituição de identidade profissional de educadores de educandos com TEA, recorrendo-se para sua análise à construção de núcleos de significação como instrumentos de apreensão da constituição da identidade pessoal e profissional do sujeito educador. Um desses núcleos diz respeito às experiências

anteriores deles para com a prática pedagógica junto à estudantes com TEA, ou seja, o sucesso ou fracasso anterior tende a influenciar na identidade desse educador, o que confere importância ao tempo de experiência que esse profissional tem no campo da educação.

Segundo os estudos de Gardou (2009), assim como os de Camargo e Bosa (2009), a formação inicial e continuada dos educadores é um fator decisivo no processo de escolarização tanto na constituição de um instrumento de coerência para esse processo como para investigações que demonstrem as potencialidades interativas dos estudantes com autismo, no contexto de plena transformação na educação. Entende-se, portanto, a importante necessidade de discriminar o papel do educador no processo de escolarização do estudante com TEA, evidenciando nessa discriminação a formação do educador, sua experiência e o atendimento ao estudante. O desejo de atuar diretamente com estudantes com necessidades especiais parece favorecer uma percepção positiva desses sujeitos. A percepção do educador sobre o estudante com TEA incide na prática pedagógica desse profissional, na reação comportamental do estudante no contexto escolar e na ênfase de sua prática às potencialidades ou dificuldades do estudante.

## **1.2 Estudante com TEA**

O TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que provoca déficits nas dimensões sócio comunicativa e comportamental do sujeito, isso desde o nascimento ou começo da infância (APA, 2013). Porém, O TEA pode não ser detectado antes, por conta das demandas sociais mínimas na mais tenra infância, e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida. O DSM-IV-TR (2003) apresenta o autismo nomeando-o como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). Nessa classificação estão incluídas cinco categorias diagnósticas: Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, sendo o autismo o transtorno protótipo desta categoria. No entanto, é possível se criticar essa forma de considerar o autismo, pois esse diagnóstico categórico parece não abranger a variedade dessa condição, no qual o fenótipo

comportamental se manifesta de forma heterogênea com níveis de acometimentos e presença de habilidades em diferentes áreas (SCHMIDT; BOSCA, 2003).

O DSM-5 (APA, 2013) reconhece e prioriza a natureza dimensional desse conjunto de condições na tentativa de dirimir essas questões, empregando a classificação TEA, em substituição à de TGDs. As características em comum passam a ser compreendidas como variantes de um gradiente que vai de brando a severo. Os critérios principais para o diagnóstico do TEA são a comunicação social e os déficits e os comportamentos fixos e repetitivos, uma vez que é difícil separar os déficits de comunicação e os déficits sociais, pois estes se sobrepõem àqueles de forma significativa. Para Belisário e Cunha (2009), compreender situações sociais e as regras implícitas no relacionamento interpessoal, comunicar-se de maneira interativa, assim como lidar com situações inusitadas implica em dificuldades para pessoas com autismo, pois estas exibem alterações cognitivas que comprometem sua capacidade de regular os seus comportamentos de acordo com o contexto. Isso torna esses indivíduos muitas vezes inadequados e desadaptados socialmente, já que a inflexibilidade excessiva e o apego à rotina e a interesses restritos podem se constituir como barreiras à aprendizagem e à participação na escola.

O comprometimento na área social é o sinal mais proeminente ao longo da vida da pessoa com TEA e, nesse sentido, uma série de estudos investiga os fatores que podem contribuir para isso, como o reconhecimento facial, percepção e reconhecimentos de prosódias e atenção compartilhada (SCHMIDT, 2013). Quanto à dimensão sociocomunicativa, as pessoas com TEA tendem a apresentar o uso limitado da comunicação não verbal, como visual, expressões faciais, gestos e linguagem corporal e ausência ou dificuldade de manter as interações sociais. Por fim, a dimensão comportamental é caracterizada por dificuldades de inibir o aprendizado básico, de compactar a memorização e fazer da repetição um eterno recomeço (APA, 2013).

Segundo Schmidt (2008), uma das características que tem chamado a atenção dos pesquisadores acerca do comportamento da pessoa com TEA é a agressividade. O autor destaca em seus relatos as dificuldades da família em lidar com o comportamento agressivo do filho, dificuldade indicada pelas mães em um percentual de 63,4%, sendo a maior dificuldade aquele que se dá no manejo desta condição. Vale ressaltar que o comportamento agressivo do sujeito com diagnóstico

do espectro autista compromete o processo de sua inclusão em seu contexto escolar. Portanto, a investigação do comportamento do estudante com TEA em seu ambiente escolar possibilita traçar um perfil comportamental, forjando as bases para desenvolver intervenções pedagógicas adequadas para sua escolarização. Para traçar este perfil de comportamentos que podem interferir no processo de escolarização, a família se destaca como uma importante e preciosa fonte de informações para a escola.

### **1.3 Família do estudante com TEA**

Definida, sociologicamente, como um sistema social, a família é a unidade básica de desenvolvimento das experiências das realizações e dos fracassos da pessoa. É através da família que os próprios acontecimentos da vida recebem significado. No caso da presença de um membro com TEA, há uma tendência no contexto familiar à união à disfunção de sua criança, interrompendo as atividades sociais normativas da família, sendo essa união fator determinante para o início da adaptação familiar (MISQUIATTI et al. 2015). A grande demanda de cuidados diários à família da pessoa com TEA tem se relacionado a índices elevados de tensão física e psicológica nos demais membros da família. Estudos têm demonstrado a presença de estresse parental nas mães de pessoas com TEA, possivelmente por estas terem presença majoritária em grupos de observação e serem as principais responsáveis pelos cuidados diretos dispensados a crianças com TEA (SCHMIDT, 2004).

A sobrecarga de tarefas e o excesso de responsabilidades concentrado nas mães são aspectos frequentemente presentes nos relatos dessas famílias, mostrando a necessidade de intervenções que levem em consideração toda a unidade familiar (SEMENSATO; SCHMIDT; BOSA, 2010). Segundo os autores, estudos revelam a correlação entre os níveis de estresse, depressão e ansiedade dos pais com o comportamento e crianças com transtornos do desenvolvimento. Há, por outro lado, também impactos positivos na família a presença de um membro com necessidades especiais, conforme se pode perceber da citação seguinte:

[...] verifica-se ou reconhece-se a contribuição positiva das pessoas deficientes para suas famílias, descrevendo-se estudos empíricos e breves, nos quais se relatam evidências de contribuição positiva, tais como: aumento da felicidade, maior amor, laços familiares fortificados, fé religiosa fortificada, rede social expandida, maior conhecimento sobre deficiências, aprendizado em tolerância e sensibilidade, aprendizado em paciência, maior desenvolvimento de carreira, crescimento pessoal, domínio pessoal e o fato de viver a vida mais calmamente (SPROVIERI; ASSUMPÇÃO JR, 2001, p. 231).

Fávero e Santos (2005) investigaram a influência do impacto psicossocial em famílias de crianças com TEA, na forma do estresse parental, reconhecendo que esse impacto não se dá da mesma maneira em todos os cuidadores, mesmo que todos estejam em situação de sobrecarga com os cuidados da pessoa com TEA. A sensação de impotência frente ao comportamento dos filhos foi associada pelos pais à irritabilidade e à redução do senso de controle, decorrentes das dificuldades de entendimento da criança, concluem Semensato, Schmidt e Bosa. (2010). Os autores ressaltam que, apesar da sobrecarga das mães quanto aos cuidados com seu filho com TEA, estas percebem uma possível relação entre seu próprio estado de humor e a tranquilidade apresentada pela criança e que os comportamentos preocupantes apresentados por essas crianças afetam diretamente os pais ou a rotina familiar, como comportamentos de teimosia e agitação.

Schmidt (2008), conclui que o início da trilha para a compreensão dos comportamentos desadaptativos de sujeitos com TEA, como comportamentos agressivos, iniciam-se com as crenças que as famílias desenvolvem acerca do *momento do diagnóstico* e na sua relação com a (im)possibilidade de desenvolvimento global do filho. O autor enfatiza que as atitudes dos pais em relação ao comportamento de seus filhos se moldam baseadas nas ideias e expectativas sobre o seu desenvolvimento. Schmidt (2008) apresenta alguns fatores pertinentes à estrutura familiar do sujeito com TEA que podem influenciar em sua escolarização. Por exemplo, o próprio nível de escolaridade dos pais pode influenciar na obtenção, interpretação e compreensão das informações que a escola ou profissionais de saúde proveem acerca da condição do TEA. Com isso, uma informação equivocadamente compreendida pela família pode ser transmitida de forma distorcida à escola, gerando intervenções inefetivas.

O estado civil dos pais também é indicado como uma variável que pode afetar o modo como são divididas as responsabilidades familiares para com o filho,

sobrecarregado ou não algum de seus membros. Com isso, o membro sobrecarregado acaba tendo menos quantidade de tempo disponível para contribuir com a demanda escolar de seu filho.

[...] Existem grandes variações na estrutura familiar e sua ideologia. Esta sociedade é formada a partir de uma realidade múltipla que busca modelos explicativos para intervenções profissionais junto ao papel da família, de modo a relacionar os diferentes sistemas educativos adequados para cada criança (PANIAGUA, 2004, p.332).

Por fim, as experiências de aprendizagem do sujeito com TEA no contexto familiar tendem a refletir no seu comportamento na escola, favorecendo ou não a escolarização. Padrões de comportamento aprendidos em casa tendem a ser repetidos na escola, sendo estes menos ou mais funcionais e, assim, contribuindo ou dificultando a adaptação deste estudante à escola.

## **2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA**

Alguns trabalhos têm investigado o que tem sido produzido sobre a escolarização de pessoas com autismo. Vasques (2008) mostra que entre os anos de 1978 até 2006 poucos estudos sobre esta condição foram apresentados no GT-15 da ANPED, educação especial, prevalecendo pesquisas mais na área da psicologia do que na de educação. A autora conclui que há necessidade de se intensificarem as pesquisas sobre a escolarização de pessoas com autismo, pois este ainda é desconhecido. Nunes, Orrico e Schmidt (2013) realizaram uma revisão mais recente sobre a inclusão educacional de pessoas com autismo, incluindo artigos, teses e dissertações publicadas entre 2008 e 2012 nas bases de dados Scielo, Bireme e Capes. Os autores concluíram que, embora o número de publicações sobre este tema tenha aumentado recentemente de modo sensível, as produções mostram tanto o desconhecimento dos educadores e da equipe escolar sobre o TEA como também a consequente carência de recursos e estratégias pedagógicas específicas que possam auxiliar no processo de escolarização desses sujeitos.

Para Bosa e Golberg (2007), o educador tem um papel fundamental no

desenvolvimento do estudante com TEA, à medida que é capaz, entre outras habilidades, de avaliar as necessidades, desejos e potencialidades educacionais destes estudantes (KLEIN, 2011). Além disso, as pesquisas sobre escolarização de pessoas com TEA têm focado o tema de modo parcial, investigando apenas um de seus protagonistas, seja a família, a escola ou a pessoa com autismo. Identifica-se, portanto uma carência de estudos que contemplem a relação entre todos os envolvidos diretamente no processo inclusivo. Dito isso, a proposta deste estudo foi caracterizar o processo de escolarização de estudantes com TEA nas classes comuns de ensino fundamental das escolas regulares municipais da cidade de Santa Maria, RS, na perspectiva do educador quanto a sua atuação profissional, quanto à atuação do estudante com TEA no espaço escolar e à atuação da família do estudante nesse contexto.

### **3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Delineamento**

Foi utilizado um delineamento do tipo Estudo de Caso Múltiplo, conforme caracterizado por Stake (1994), para quem a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos. Nessa perspectiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo para compreender o fenômeno na globalidade. Os casos devem funcionar de uma maneira semelhante aos experimentos múltiplos, com resultados similares - replicação literal ou contraditórios - replicação teórica previstos explicitamente no princípio da investigação (ALVES-MAZOTTI, 2006).

### 3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 12 educadores em classes comuns do ensino fundamental de escolas regulares municipais na cidade de Santa Maria, RS, que atendem estudantes com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

### 3.3 Instrumentos e procedimentos

O procedimento da pesquisa iniciou-se a partir do contato com os 34 educadores que participaram do *Projeto do Grupo de Educadores*, em 2012. O objetivo desse projeto foi acompanhar um grupo de educadores especiais no atendimento às crianças com TEA, através de reuniões quinzenais, investigando como estavam sendo estruturados seus atendimentos bem como os seus conhecimentos utilizados para tal intervenção. Os encontros ocorreram nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria, RS, no Centro de Educação, prédio 16, possuindo como critério um número mínimo de 3 e máximo de 10 participantes. O ingresso e saída dos participantes era algo voluntário. Os educadores participantes do grupo responderam inicialmente a uma ficha sobre o atendimento à pessoa com autismo, que incluiu descrições das características da criança e da família, tais como: idade, escolaridade e profissão dos pais e/ou irmãos, genograma familiar, dados e características sobre a pessoa com autismo. Os relatos foram coletados na forma de diários de campo e analisados de forma transversal, reunindo todos aqueles preenchidos ao longo dos encontros, gerando categorias a respeito de cada eixo de observação.

O estudo trata da atual investigação quanto à atuação desses educadores no atendimento aos estudantes com TEA nas classes comuns do ensino fundamental das escolas regulares municipais em Santa Maria, RS. Após levantamento, verificou-se que, dos 34 educandos que participaram do Projeto do grupo de Educadores, 12 atendiam aos quesitos para este o estudo. A pesquisa utilizou-se do banco de dados do referido projeto, aprovado pelo Comitê de Ética da UFSM, RS, sob o nº 03836612.0.0000.5643. Foram realizados os procedimentos devidos acerca das autorizações para a aplicação dos questionários e demais instrumentos de pesquisa

necessários para a descrição, sendo apresentado aos professores o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Os educadores responderam uma Ficha Sobre o Atendimento à Pessoa com Autismo (Anexo A), que incluiu questões fechadas e abertas com descrições das características do educador, do estudante com TEA e de sua família. Foi perguntado ao educador sobre sua formação, experiência no atendimento ao educando com TEA e como ele lida com as dificuldades geradas condição do TEA. Ainda, sobre como ele percebe o perfil do seu estudante com a necessidade especial e sobre a descrição da conduta do estudante no contexto escolar. Também sobre o seu contato com a família do estudante e os objetivos para a escolarização deste bem como sobre a escolaridade, situação conjugal e disponibilidade dos pais para com os cuidados do filho com deficiência.

### **3.4 Análise dos dados**

A análise foi realizada de forma mista, ou seja, tanto quantitativa quanto qualitativa. A primeira abordagem foi utilizada para a identificação das características dos envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com TEA no ensino fundamental e suas atuações, isso na percepção e relato do educador: 1) do educador do estudante com TEA – formação, gênero, tempo de formação e experiência anterior com TEA; 2) do estudante com TEA – gênero, Idade, diagnóstico, uso de medicamentos, características da fala e da escrita e repetências anteriores; e 3) da família do estudante com TEA – situação conjugal, jornada de trabalho e escolaridade.

Já a análise qualitativa envolveu o tratamento dos dados acerca do processo de escolarização e da participação da família nesse processo, isso segundo relatos do educador, incluindo: 1) os objetivos do atendimento do educador ao estudante com TEA e contato inicial com a família do estudante; e 2) a prática pedagógica do docente diante do desafio da escolarização do estudante com TEA.

## 4 RESULTADOS

Será apresentada a caracterização do educador assim como seus relatos quanto à caracterização do estudante atendido e dos familiares deste. Em seguida serão descritos os objetivos do atendimento que os referidos docentes realizam junto ao estudante com TEA e seu contato inicial com a família do estudante e, por fim, serão caracterizadas as práticas pedagógicas dos educadores diante do desafio da escolarização dos estudantes com TEA.

### 4.1 Caracterização do educador

Será apresentada a caracterização do educador do estudante com TEA, quanto à sua formação, gênero, tempo de formação e experiência anterior no atendimento a estudantes com TEA.

Tabela 1 – Caracterização do educador do estudante com TEA

| Educador | Formação       | Gênero | Tempo de Formação | Experiência com TEA |
|----------|----------------|--------|-------------------|---------------------|
| 01       | Pedagogia      | F      | 5 anos            | Não                 |
| 02       | Pedagogia      | F      | 10 anos           | Não                 |
| 03       | Ed. Especial   | F      | 9 anos            | Sim                 |
| 04       | Psicologia     | M      | 7 meses           | Sim                 |
| 05       | Psicologia     | F      | 4 anos            | Sim                 |
| 06       | Pedagogia      | F      | 9 anos            | Sim                 |
| 07       | Psicopedagogia | F      | 3 anos            | Sim                 |
| 08       | Ed. Especial   | F      | Andamento         | Sim                 |
| 09       | Ed. Especial   | F      | 14 anos           | Sim                 |
| 10       | Ed. Especial   | F      | 1 ano             | Sim                 |
| 11       | Ed. Especial   | F      | Andamento         | Sim                 |
| 12       | Ed. Especial   | F      | 2 anos            | Não                 |

Observa-se que a formação em Educação Especial se destaca entre as demais áreas de formação dos educadores pesquisados, e apenas 1 (um) destes não apresentou experiência anterior com o TEA, o que reafirma os estudos de Enricone e Goldberg (2007) no que tange à escolha do educador pela área da educação especial, escolha pautada em sua trajetória no desempenho de suas atribuições. Observa-se que 2 (dois) dos educadores que possuem formação em pedagogia não possuem experiências anteriores com TEA. Fonseca (2009), Gardou (2009) e Camargo e Bosa (2009) pontuam em seus estudos a relevância da formação do educador e de sua trajetória no processo de escolarização de crianças com TEA. Sucessos ou fracassos ao longo da educação de alunos com TEA podem constituir núcleos de significação que formam a identidade do educador bem como sua percepção positiva no sentido de desejarem atuar na área da educação especial, em particular com estudantes com TEA. Influenciam, também, na constituição de um instrumento de coerência para o processo de escolarização e para as investigações acerca das potencialidades dos estudantes com TEA.

Dos pesquisados, 8 (oito) informaram os objetivos educacionais para a escolarização aos pais dos estudantes. De acordo com Bridi (2006), a inclusão destes estudantes no ensino regular requer uma série de adaptações e recursos, de forma criteriosa e bem orientada, viabilizando o processo de acordo com as possibilidades do estudante. Ressalta-se, neste trabalho, a importância da conscientização da família acerca dos objetivos e das condições estruturais e de pessoal da instituição de ensino no atendimento ao estudante com TEA. Quanto ao relacionamento, em sua maioria, ou seja, 9 (nove) educadores, afirmaram ter um bom relacionamento com seus estudantes com TEA, o que se dá por meio de interações e aprendizagem mútuos, mesmo havendo uma certa dificuldade no contato inicial, barrando o relacionamento e a aceitação por parte do estudante, devido à mudança de série e educador, e resistência às orientações.

Dos demais, 2 (dois) afirmaram ter um ótimo relacionamento e 1 (um) afirmou ter um relacionamento razoável com seu estudante. O bom relacionamento com os estudantes também é justificado pelo apoio da equipe multifuncional da escola: educador especial, psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista. Carvalho (2009) cita em seus estudos a melhora nos quadros clínicos de crianças, adolescentes e jovens

com TEA quando frequentam classes comuns da rede regular, observando que a criança é estimulada a descobrir seu potencial desde cedo. A partir dos resultados apresentados acerca da caracterização do educador e dos estudos anteriores relacionados à escolarização de crianças com TEA, percebe-se que o interesse do educador pela área da educação especial se deu através de suas trajetórias e experiências anteriores com o TEA e, ainda, que seu perfil profissional para essa área o leva à percepção positiva do seu relacionamento com o estudante e das potencialidades deste.

#### 4.2 Caracterização do estudante com TEA

A tabela, a seguir, apresenta a caracterização do estudante com TEA, segundo relato do educador, quanto seu diagnóstico, gênero e faixa etária.

Tabela 2 – Caracterização do estudante com TEA

|                     | Estudante | Diagnóstico     | Gênero | Faixa Etária | Tempo na Escola |
|---------------------|-----------|-----------------|--------|--------------|-----------------|
| Faz uso da fala     | 02        | Autismo         | M      | 8 anos       | Até 1 ano       |
|                     | 03        | Autismo         | F      | 7 anos       | Até 1 ano       |
|                     | 04        | Autismo         | M      | 13 anos      | Mais de 3 anos  |
|                     | 05        | Autismo         | M      | 9 anos       | Mais de 3 anos  |
|                     | 06        | Asperger        | M      | 10 anos      | Mais de 3 anos  |
|                     | 07        | Autismo         | M      | 7 anos       | Mais de 3 anos  |
|                     | 09        | Autismo         | M      | 7 anos       | De 1 a 3 anos   |
|                     | 10        | Autismo         | F      | 6 anos       | De 1 a 3 anos   |
|                     | 12        | Autismo         | M      | 6 anos       | De 1 a 3 anos   |
| Não faz uso da fala | 01        | Autismo         | M      | 10 anos      | Até 1 ano       |
|                     | 08        | Suspeita de Ret | F      | 10 anos      | Mais de 3 anos  |
|                     | 11        | Autismo         | M      | 7 anos       | De 1 a 3 anos   |

Fonte: elaboração própria

Observa-se que 1 (um) dos estudantes com TEA atendidos não possui diagnóstico definido, havendo nesse caso a suspeita de Síndrome de Rett, o que nos leva a reconhecer o quão importante e necessária foi a reclassificação do autismo como TEA no DSM-5, uma vez que o diagnóstico para o autismo se confundia com os demais transtornos caracterizados como TGDs. A caracterização do estudante com TEA nos remete à importância da formação do profissional da educação que atua com este estudante bem como sua participação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para fins da escolarização do estudante com TEA. Dos 10 (dez) estudantes diagnosticados com TEA, 7 (sete) fazem uso contínuo de medicamentos, assim como os estudantes com diagnóstico de Asperger e com suspeita de Rett. Observa-se que um mesmo estudante diagnosticado faz uso de vários medicamentos para seu controle comportamental, tais como: respiridona, trofanil, ritalina, imipramina, topomax, fluoxetina, entre outros. A respiridona se destaca como o medicamento mais utilizado pelos estudantes.

Tabela 3 – Perfil comportamental do estudante com TEA

| <b>Estudante</b> | <b>Joga Objetos</b> | <b>Fere</b> | <b>Cospe</b> | <b>Belisca</b> | <b>Morde</b> | <b>Chuta</b> |
|------------------|---------------------|-------------|--------------|----------------|--------------|--------------|
| <b>01</b>        | Constante           | Nunca       | Nunca        | Frequente      | Nunca        | Nunca        |
| <b>02</b>        | Ocasional           | Nunca       | Ocasional    | Nunca          | Nunca        | Ocasional    |
| <b>03</b>        | Nunca               | Nunca       | Nunca        | Nunca          | Nunca        | Ocasional    |
| <b>04</b>        | Nunca               | Nunca       | Nunca        | Ocasional      | Nunca        | Nunca        |
| <b>05</b>        | Ocasional           | Ocasional   | -            | Ocasional      | -            | -            |
| <b>06</b>        | Nunca               | Nunca       | Nunca        | Nunca          | Nunca        | Nunca        |
| <b>07</b>        | Ocasional           | Nunca       | Ocasional    | Frequente      | Ocasional    | Nunca        |
| <b>08</b>        | Nunca               | Nunca       | Nunca        | Nunca          | Nunca        | Nunca        |
| <b>09</b>        | Nunca               | Nunca       | Nunca        | Ocasional      | Ocasional    | Nunca        |
| <b>10</b>        | Frequente           | Ocasional   | Ocasional    | Nunca          | Nunca        | Ocasional    |
| <b>11</b>        | Frequente           | Ocasional   | Ocasional    | Ocasional      | Nunca        | Constante    |
| <b>12</b>        | Nunca               | Nunca       | Nunca        | Nunca          | Constante    | Nunca        |

  

| <b>Estudante</b> | <b>Dá socos</b> | <b>Dá tapas</b> | <b>Dá cabeçadas</b> | <b>Empurra</b> | <b>Destrói Objetos</b> |
|------------------|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|------------------------|
| <b>01</b>        | Nunca           | Frequente       | Nunca               | Frequente      | Constante              |

|           |           |           |       |           |           |
|-----------|-----------|-----------|-------|-----------|-----------|
| <b>02</b> | Nunca     | Nunca     | Nunca | Ocasional | Ocasional |
| <b>03</b> | Nunca     | Ocasional | Nunca | Ocasional | Ocasional |
| <b>04</b> | Nunca     | Ocasional | Nunca | Nunca     | Frequente |
| <b>05</b> | Ocasional | -         | -     | Ocasional | -         |
| <b>06</b> | Nunca     | Nunca     | Nunca | Ocasional | Nunca     |
| <b>07</b> | Nunca     | Nunca     | Nunca | Nunca     | Frequente |
| <b>08</b> | Nunca     | Nunca     | Nunca | Frequente | Nunca     |
| <b>09</b> | Nunca     | Nunca     | Nunca | Ocasional | Frequente |
| <b>10</b> | Nunca     | Ocasional | Nunca | Constante | -         |
| <b>11</b> | Nunca     | Ocasional | Nunca | Frequente | Frequente |
| <b>12</b> | Nunca     | Nunca     | Nunca | Constante | Nunca     |

Fonte: elaboração própria

Schmidt (2008) diz que o comportamento agressivo do filho é indicado pelas mães como a maior dificuldade no manejo desta condição e que esse comportamento compromete o processo de inclusão desse sujeito em seu contexto escolar. De acordo com a análise, 6 (seis) dos estudantes apresentam relacionamento razoável com seus pares, 5 (cinco) apresentam bom relacionamento ao passo que 1 (um) apresenta ótimo relacionamento. A impessoalidade, a aceitação e a interação determinaram os percentuais acerca do relacionamento dos estudantes com TEA com seus pares como também com seu educador.

Do perfil comportamental apresentado pelos estudantes, observou-se que 6 (seis), do total, nunca joga objetos nos outros, 3 (três) jogam ocasionalmente, 2 (dois) jogam com frequência e 1 (um) joga constantemente. Quanto a ferir os outros com objetos, constatou-se que 9 (nove) nunca tiveram essa atitude e que 3 (três) apresentaram esse comportamento de forma ocasional. Dos estudantes, 7 (sete) nunca cuspiram os colegas e 5 (cinco) tiveram essa atitude de forma ocasional. Quanto a beslicar o outro, 8 (oito) não têm tal conduta, 3 (três) apresentam-na ocasionalmente e 1 (um) belisca os colegas frequentemente. 8 (oito) dos estudantes nunca mordeu o colega, 2 (dois) mordem ocasionalmente e 1(um) morde constantemente. Chutar os colegas é uma conduta apresentada por 1 (um) estudante frequentemente, por 4 (quatro) estudantes ocasionalmente e nunca apresentada por 7 (sete) dos estudantes com TEA.

Dar socos, assim como cabeçadas, nos colegas é uma conduta apresentada

por 2 (dois) estudantes de forma ocasional, não havendo tal ocorrência entre os demais. 7 (sete) dos estudantes nunca deu tapas nos colegas, 4 (quatro) fazem isso ocasionalmente e 1 (um) com frequência. Quanto a empurrar os colegas, apenas 2 (dois) dos estudantes não apresentou a conduta, sendo que 5 (cinco) deles fazem isso ocasionalmente, 2 (dois) frequentemente e 2 (dois) constantemente. Por fim, destruir objetos é uma conduta apresentada por 1 (um) estudante constantemente, por 4 (quatro) frequentemente, por 2 (dois) ocasionalmente e 3 (três) estudantes nunca apresentaram essa conduta. Ressalte-se que, nos relatos, os educadores citam o *choro* como uma atitude constante entre os estudantes com TEA.

Os relatos dos educadores revelaram que 9 (nove) dos estudantes atendidos fazem uso da fala. Destes, 5 (cinco) falam frases inteiras, ao passo que 4 (quatro) apenas são compreendidos parcialmente. Quanto à autonomia do estudante em cuidados pessoais como alimentação, vestimenta e higiene, identificou-se que 3 (três) dos estudantes se vestem sozinhos, 6 (seis) alimentam-se sozinhos e 4 (quatro) higienizam-se sozinhos. Segundo Schmidt (2011), as crianças com TEA enfrentam dificuldades importantes quanto à realização de tarefas comuns, próprias à sua fase de desenvolvimento, pois o TEA afeta condições físicas e mentais da criança, aumentando a demanda por cuidados e dependência. Das habilidades do estudante, observadas e descritas pelos educadores, o desempenho cognitivo e a habilidade motora se destacam, diferentemente da aceitação de regras e limites, da comunicação, da saída da rotina e do relacionamento com os pares, que se enquadram nas dificuldades apresentadas pelo educando com TEA.

Verificou-se ainda o tempo escolar dos estudantes e, nesta direção, ficou evidente que 6 (seis) possuem repetências anteriores e 4 (quatro) frequentam a escola num período entre 4 a 9 anos. Apenas 7 (sete) dos estudantes fazem uso da escrita e, destes, 4 (quatro) escrevem apenas o próprio nome. Quanto à leitura, 6 (seis) estudantes leem, contudo 2 (dois) apenas o próprio nome. A análise do resultado apresentado aponta que as características do TEA implicam em dificuldades específicas do estudante no processo de escolarização e que educador precisa ser conhecedor do manejo devido para essa condição no contexto escolar.

### 4.3 Caracterização da família do estudante com TEA

A seguir será apresentada a caracterização da família do estudante com TEA, segundo relato do educador, quanto a sua situação conjugal, jornada de trabalho e escolaridade.

Tabela 4 – Caracterização da família do estudante com TEA

|            | Família | Situação Conjugal | Jornada de Trabalho | Grau de Formação       |
|------------|---------|-------------------|---------------------|------------------------|
| <b>Pai</b> | 01      | Casado            | Integral            | Ens. Fund. completo    |
|            | 02      | -                 | -                   | -                      |
|            | 03      | Casado            | Aposentado          | Ens. Fund. Incompleto  |
|            | 04      | Casado            | Integral            | Ens. Superior completo |
|            | 05      | -                 | -                   | -                      |
|            | 06      | Casado            | Integral            | Ens. Médio completo    |
|            | 07      | Casado            | Integral            | Ens. Superior completo |
|            | 08      | Separado          | Integral            | Ens. Superior completo |
|            | 09      | -                 | -                   | -                      |
|            | 10      | Separado          | Aposentado          | Ens. Superior completo |
|            | 11      | Casado            | Não informou        | Não informou           |
|            | 12      | Casado            | Integral            | Ens. Superior completo |
| <b>Mãe</b> | 01      | Casada            | Meio turno          | Ens. Fund. completo    |
|            | 02      | Viúva             | Não trabalha        | Ens. Médio completo    |
|            | 03      | Casada            | Não trabalha        | Ens. Fund. Incompleto  |
|            | 04      | Casada            | Meio turno          | Ens. Superior completo |
|            | 05      | Viúva             | Não informou        | Ens. Médio completo    |
|            | 06      | Casada            | Não informou        | Ens. Superior completo |
|            | 07      | Casada            | Meio turno          | Ens. Superior completo |
|            | 08      | Separada          | Integral            | Ens. Superior completo |
|            | 09      | Viúva             | Não trabalha        | Ens. Superior completo |
|            | 10      | Separada          | Não trabalha        | Ens. Médio completo    |
|            | 11      | Casada            | Não informou        | Não informou           |
|            | 12      | Casada            | Integral            | Ens. Superior completo |

Fonte: elaboração própria

Quanto à jornada de trabalho dos pais, constatou-se que, dos casais casados, 5 (cinco) dos pais trabalham em período integral, 1 (um) é aposentado e 1 (um) não informou. No que toca às mães, 3 (três) trabalham meio período, 1 (uma) trabalha período integral, 1 (uma) não trabalha e 2 (duas) não informaram. Dos casais separados, 1 (um) pai trabalha período integral e 1 (um) é aposentado. Já no caso das mães, 1 (uma) trabalha período integral e 1 (uma) não trabalha. Das mães viúvas, 2 (duas) não trabalham e 1 (uma) não informou. Dos estudantes atendidos, 7 (sete) moram com o casal e 5 (cinco) moram com a mãe e outros parentes, como avós maternos. Destes estudantes, apenas 4 (quatro) possuem irmãos. Os dados citados apontam a atenção maior da mãe com o cuidado com o filho (a) com TEA.

Quanto à escolaridade dos pais, no que toca aos casais casados, 3 (três) dos pais possuem o ensino superior completo, 1 (um) possui o ensino médio completo, 2 (dois) possuem o ensino fundamental completo e 1 (um) não informou. No que diz respeito às mães, 4 (quatro) possuem o ensino superior completo, 2 (duas) possuem o ensino fundamental completo e 1 (uma) não informou. Dos casais separados, 2 (dois) pais possuem ensino superior completo. Das mães, 2 (duas) possuem ensino médio completo e, das viúvas, 1 (uma) possui ensino superior completo e 2 (duas) possuem o ensino médio completo.

Dos resultados apresentados acerca da situação conjugal dos pais dos estudantes com TEA, constatou-se que, das viúvas, que representam 3 (três) mães, 1 (uma) afirma possuir problemas psicológicos. Dos 2 (dois) casais separados, o relacionamento é de discordância nas tomadas de decisões com relação ao filho(a) e, em relação aos 7 (sete) casais casados, em 5 (cinco) dos casos o casal concorda nas tomadas de decisões com relação aos cuidados e escolarização do filho(a), e em 2 (dois) dos casos, a responsabilidade é assumida apenas pela mãe. Para Schmidt (2011), o papel social esperado e a maior responsabilidade sobre os cuidados por parte das mães, estes, intensos e prolongados, as torna alvo do maior estresse. A análise mostra que 7 (sete) dos estudantes recebem cuidados diretos do casal, pai e mãe, e 5 (cinco) apenas da mãe, o que nos remete a uma melhor compreensão acerca dos cuidadores diretos do estudante, uma vez que os cuidados diretos do casal, pai e mãe, com o filho ocorrem quando os pais são casados. Por

outro lado, nos casos de pais separados e mães viúvas, o cuidado direto se dá apenas por intermédio da mãe.

Quanto ao grau de participação dos membros da família nos cuidados do filho, tais como no transporte, no hábitos de higiene, na vestimenta, na alimentação, em levar ao dentista, nas atividades/brincadeiras, em colocar para dormir/acordar, na proteção contra autoagressões, em levar para exames médicos, na instrução/educação, na medicação, em conversar, em participar nas reuniões da escola e em fazer o supermercado, a análise mostra que em todos os casos há a participação efetiva da mãe e, em contrapartida, em apenas seis dos casos, desconsiderando-se os casos em que as mães são viúvas, 5 (cinco) dos pais participam efetivamente dos cuidados para com o filho(a). Nestes casos, os pais ainda contam com a participação de outros familiares, como avós, irmãos e, ainda em alguns casos, da babá. Para Belisário (2010), o reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagem, em prol da autonomia, é fundamental na relação inicial com a família, sendo que, para alguns, a autonomia em relação às próprias necessidades básicas é adquirida no meio familiar, tornando a escola uma possibilidade de exercício dessa autonomia em ambiente diferenciado e mais amplo.

A cerca dos resultados apresentados, ressalte-se, ainda de acordo com Schmidt (2008), que fatores pertinentes à estrutura familiar da pessoa com TEA podem influenciar em sua escolarização. A seguir será apresentada a análise qualitativa dos resultados, incluindo os objetivos do atendimento do docente ao estudante com TEA e o contato inicial com a família do estudante como também a prática pedagógica do educador diante do desafio da escolarização do estudante com TEA.

#### **4.4 Objetivos do atendimento do docente ao estudante com TEA e contato inicial com a família do estudante**

A análise dos resultados sobre os objetivos propostos ao estudante com TEA e à sua família, ressaltando-se que esse atendimento é na escola regular, exige a observância das finalidades e objetivos da Educação, em sua modalidade de Educação Básica, Ensino Fundamental, para, assim, pontuar meios apropriados

para o alcance desses objetivos na perspectiva da educação especial para os fins da escolarização de estudantes com TEA na escola regular. A LDBEN (1996), em seu artigo 22, apresenta como finalidades da Educação Básica o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e, para tanto, deve fornecer os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

O ensino fundamental é obrigatório e com duração de 9 (nove) anos, iniciando os estudantes aos 6 (seis) de idade. Esse nível de ensino objetiva a formação básica do estudante mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo bem como a compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Também, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e, por fim, objetiva ao fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida pessoal.

Observa-se que, dos estudantes pesquisados, todos matriculados no nível fundamental da educação básica e em escolas regulares da rede municipal de Santa Maria, RS, que iniciaram nesse nível de ensino com idade apropriada, assim como preconiza a LDBEN (1996), em seu artigo 32. Dentre os objetivos apresentados por 8 (oito) dos educadores pesquisados para os estudantes com TEA e suas famílias, destacam-se: oportunizar momentos para o desenvolvimento das interações entre os pares, melhorar o desenvolvimento das habilidades de comunicação e motricidade e alcançar o melhor rendimento escolar, dentro das possibilidades do estudante. Pontua-se aqui a carência da objetividade da escolarização de crianças com TEA no nível fundamental da educação básica, valendo ressaltar a importância de se relacionar de forma precisa e pontual os objetivos escolar e/ou do atendimento do estudante com TEA para o alcance do proposto para esse nível de ensino.

A objetividade da escolarização de estudantes com TEA para fins específicos deve ser contemplada na proposta pedagógica e na organização escolar. Segundo Belisário (2010), algumas sugestões de estratégias que propiciam a formação e a aprendizagem da criança com TGDs, hoje TEA, são: a) a comunicação, quanto às linguagens receptivas e expressivas, uma vez que estes estudantes apresentam

prejuízos na comunicação e na linguagem; b) o trabalho em sala de aula, sendo as competências apresentadas pelas crianças com TGDs nas áreas dos prejuízos, muito variadas, implicando na construção desse trabalho; c) o registro escolar, posto que o registro descritivo de todos os aspectos do desenvolvimento do estudante com TGD ao longo da escolarização possibilita subsidiar o planejamento escolar ano a ano ou ciclo a ciclo; e d) o AEE, quanto à orientação dos profissionais da escola na elaboração de estratégias no cotidiano escolar, recursos e organização da rotina de acordo com as peculiaridades de cada estudante e de cada escola.

Do contato inicial com o educando e a família, 8 (oito) dos educadores relataram um bom contato, havendo preparo do ambiente escolar para a acolhida do estudante, assim como as orientações da família acerca da rotina e cuidados do filho(a). Contudo, 4 (quatro) relataram a agitação do estudante e a intervenção da família, prioritariamente da mãe, nesse primeiro contato com o educador. Belisário (2010) afirma que o reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagens, em prol da autonomia, e a convicção na possibilidade de se exercer este papel junto à criança com TGD são fundamentais na relação inicial com a família, no sentido de sustentar a permanência da criança na escola desde o início e o estabelecimento de vínculo de confiança com os familiares.

#### **4.5 Prática pedagógica do educador diante do desafio da escolarização do estudante com TEA**

Quanto à escolarização dos estudantes, apontam-se as dificuldades encontradas pelos educadores, sendo os principais dificultores as crises de choro e gritos/agitação dos educandos, assim como agressividade, a falta de interação e de comunicação com os demais e, ainda, aceitação de ordens e uso de regras sociais/saída da rotina. As dificuldades relacionadas às crises de choro e gritos e a agitação se colocam como as mais frequentes, sendo evidenciadas por 7 (sete) dos educadores como as mais difíceis de lidar. As intervenções realizadas nas referidas situações são tentar aclamá-lo com diálogo, músicas e passeios. Numa relação entre a eficácia da intervenção realizada pelo educador e a formação deste, tem-se o entendimento de que a área de atuação não interferiu na percepção do educador

quanto ao choro, aos gritos e à agitação enquanto dificultores no processo de escolarização dos educando com TEA.

A segunda dificuldade sentida pelos educadores refere-se ao uso de regras sociais e saída da rotina. Segundo os educadores, os estudantes não aceitam e não seguem as regras no ambiente escolar como também não aceitam a opinião dos outros nas atividades escolares. Como maneira de lidar com a situação, os educadores procuram estabelecer o diálogo, cartazes com regras e o preparo anterior para as mudanças no ambiente. Dos pesquisados, para este item, assim como no anterior, são apresentadas todas as áreas de formação da pesquisa. 10 (dez) dos educadores julgam suas intervenções satisfatórias. Uma outra dificuldade posta à escolarização diz respeito à falta de interesse do estudante pelas atividades escolares, mas pouco frequente, sendo evidenciada apenas por 3 (três) dos educadores, apresentando 2 (dois) destes baixa eficácia em suas intervenções.

A participação da família é analisada de forma satisfatória, sendo necessária como intervenção em apenas 2 (dois) dos casos em que os educadores recorrem ao contato com a família por meio de telefonemas e recados. A autonomia do estudante, principalmente no que trata de sua higiene pessoal, é vista como dificuldade a partir do momento em que o educador precisar parar suas atividades escolares com a turma para atender à necessidade do estudante. Para essa dificuldade, presente para 3 (três) pesquisados, os educadores buscam como intervenção orientar à conquista desta autonomia, contando com a ajuda da família na orientação. Dos pesquisados, 2 (dois) apresentam o movimento estereotipado dos estudantes como um fator que dificulta a escolarização, uma vez que o educador encontra dificuldades em lidar com as manias e repetições dos educandos. Como intervenção, os educadores buscam a chantagem, como prometer a proibição de uma atividade que o estudante goste. A agressividade é apresentada como dificuldade, mas pouco evidenciada na pesquisa. Nos casos de agressividade, os educadores recorrem ao afeto e aos passeios, julgando as intervenções satisfatórias.

A falta de limites se difunde com a dificuldade que os estudantes apresentam em fazer uso das regras. Para a falta de limites, os educadores têm como intervenção a imposição de regras com autoridade, de forma firme. A interação e a comunicação são fatores que dificultam o processo de escolarização para 3 (três)

dos pesquisados, que recorrem às atividades em grupos, pequenos grupos, para estimular o bom relacionamento entre os pares. Por fim, temos a motricidade, apresentada apenas em 1 (um) dos casos, tendo o educador como intervenção satisfatória a prática de atividades relacionadas à pintura.

No que concerne à intervenção, conclui-se que a formação do educador nas áreas de Educação Especial, Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia não apresentou diferencial nos meios de intervenções realizados para as respectivas dificuldades apresentadas e que, em maioria, as intervenções foram julgadas satisfatórias pelos educadores. A percepção positiva do educador quanto ao seu estudante com TEA, uma vez que é evidenciada, resulta num avanço significativo após as intervenções realizadas. Quanto ao perfil do comportamento do estudante na escola, relacionado à formação/tempo de formação do educador e sua experiência no atendimento a educandos com TEA, tem-se a compreensão de que a agressividade do estudante ocorre com menos frequência em classes em que o educador possui experiência no atendimento à pessoa com TEA e formação em Educação Especial.

Esse mesmo perfil comportamental do estudante numa relação com a situação conjugal dos pais se apresenta de forma proporcional tanto nos casos em que os pais são casados, como separados e, ainda, nos casos em que a mãe é viúva. Conclui-se, a partir da análise, que os estudantes que possuem maior tempo escolar, de 3 a 9 anos, apresentam perfil comportamental menos agressivo que os demais estudantes. Apesar do tempo na escola, a análise de conteúdo indica que estes educandos, assim como os demais, possuem autonomia parcial relacionada aos cuidados pessoais e de higiene.

## **5 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os perfis dos participantes foram estruturados a partir da análise de suas características no contexto da escolarização dos estudantes com TEA. A análise fundamentou-se na conduta de cada educador frente aos desafios diários na lida com alunos com TEA como também no comportamento, nas habilidades e nas dificuldades apresentadas por estes estudantes no contexto escolar e, ainda, em

como a estrutura familiar influencia nesse processo. Evidencia-se que os educadores que afirmaram não possuir experiências anteriores com TEA pontuam como dificuldades com o estudante a falta de habilidade e/ou estratégias para lidar com suas atitudes, como, por exemplo, não atender determinações do educador no momento das atividades individuais e em grupos. Tal atitude do estudante, para Belisário e Cunha (2009), poderia ser explicada pelas dificuldades cognitivas dos TEA que tendem a comprometer sua capacidade de regular seus comportamentos de acordo com o contexto, podendo a inflexibilidade excessiva, o apego à rotina e os interesses restritos constituir barreiras na aprendizagem. No entanto, segundo Enricone e Goldberg (2007), a prática pedagógica é norteadada mais pelas dificuldades do educador do que pelas dos estudantes, numa tentativa de dominar a própria insegurança.

Já aqueles docentes que relataram possuir experiências anteriores com TEA, avaliaram como satisfatórias sua atuação de intervenção junto ao estudante. Apenas 3 (três) possuem tempo de formação e experiência no campo da educação inferior a 3 anos. Fonseca (2009) afirma que as experiências anteriores do educador com a prática pedagógica dedicada a estudantes com TEA tende a influenciar, positivamente, na identidade desse profissional. A percepção positiva do educador sobre o estudante incide tanto na sua prática pedagógica como na ênfase de sua prática voltada às potencialidades ou dificuldades dos estudantes. Daí a importância do tempo de experiência que esse profissional precisa ter no campo da educação. Dos 3 (três) pesquisados que apresentaram dificuldades com a prática pedagógica junto ao estudante com TEA, 2 (dois) possuem formação em pedagogia, entendendo-se a formação inicial e continuada dos educadores. De acordo com Gardou (2009) e Camargo e Bosa (2009) esse é um fator decisivo na constituição de um instrumento de coerência para o processo de escolarização, assim como para investigações que demonstrem as potencialidades interativas dos estudantes com TEA.

Diante do exposto pelos educadores quanto à conduta comportamental dos estudantes, tais como jogar objetos nos outros e/ou resistir às determinações do educador no ambiente escolar, observa-se que estes não são integrantes do quadro dos sintomas típicos dos diagnósticos da TEA. A agressividade não é apresentada por estes estudantes com frequência significativa e não é comprometedora de sua

aprendizagem. Para Belisário (2010), é comum que crianças com TGDs apresentem manifestações de inflexibilidade no ambiente escolar, uma vez que estas se deparam com falas e atitudes não familiares. Segundo o autor, essas reações podem ser de choro intenso, movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e, em casos mais complexos, de autoagressões e/ou envolvendo objetos e outras pessoas. Destaca-se que estas características podem ou não interferir na aprendizagem destes alunos. Caso seja adequadamente mediado pelo professor, estes comportamentos são amenizados e as barreiras à aprendizagem transpostas. Porém, caso o educador não consiga lidar adequadamente com estes desafios, a aprendizagem pode ser ameaçada, assim como o processo de escolarização como um todo. Esse dado lança luz sobre a importância de uma mediação do professor sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, em especial aqueles com TEA, pois isto pode facilitar ou dificultar a aprendizagem.

Dos estudantes, apenas 3 (três) possuem tempo escolar inferior a 1 ano, e segundo Carvalho (2009), tanto o estímulo em descobrir seu potencial desde cedo como também frequentar classes comuns da rede regular de ensino podem melhorar a condição destas crianças. Além disso, pode fazer com que as dificuldades deixem de persistir, uma vez que a conduta comportamental foi apresentada na pesquisa como a maior dificuldade do estudante para o processo de escolarização. Kristen, Brandt e Connie (2003) dizem que o índice de problemas de comportamento é menor quando o educador percebe mais positivamente seu relacionamento com seus estudantes com TEA. Pontua-se também a necessidade da objetividade na proposta educacional dos educadores pesquisados para com seus estudantes, uma vez que as metas estipuladas para a escolarização e para a família do estudante são descritas de forma demasiadamente ampla, sem especificidades educacionais para estudantes com TEA.

Tome-se, por exemplo, oportunizar momentos de interação com os pares e alcance do melhor rendimento escolar. Quais seriam os subsídios didáticos e metodológicos para o alcance desses objetivos e como seriam os desenvolvimentos pedagógico dessas ações? Quais as potencialidades interativas do estudante com TEA a serem percebidas, em prol de sua escolarização? Para Belisário (2010), a associação dos aspectos teóricos acerca do transtorno às observações da atuação da escola para com os estudantes com TEA, em relação a seus acertos e dificuldades, torna possível estabelecer estratégias orientadoras aos educadores. A

conduta comportamental do estudante com TEA, por sua vez, foi pontuada nesse estudo como uma das maiores dificuldades para o processo de escolarização. Há de se considerar que as modificações naturais que ocorrem ao longo da trajetória escolar de alunos com TEA, tais como mudança de medicação, mudança de cuidador, de classe - colegas ou de educador, tudo o que quebra a rotina desse estudante pode comprometer o processo de escolarização. Assim, destaca-se a importância da comunicação entre família/escola, o que, para Belisário (2010), contribui para que, juntos, família e profissionais da escola, possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas de reações já superadas pelos estudantes com TEA. Caso a informação transcorra fluentemente entre esses ambientes, ambos terão ciência do que pode estar interferindo na aprendizagem do estudante e, assim, desenvolverem estratégias de enfrentamento para minimizá-las.

Por fim, conclui-se que este estudo possibilitou tanto a identificação de como ocorre a comunicação família/escola como também indicações de subsídios necessários para qualificar a prática pedagógica para a lida com estudantes com TEA. Salienta-se ainda a necessidade de investigações complementares a esta acerca do reconhecimento das potencialidades e dificuldades presentes em cada protagonista do processo de inclusão de estudantes com TEA. Entende-se que, deste modo, possamos contribuir para o preenchimento de lacunas, tais como a formação continuada dos educadores e recursos para lidar com as principais dificuldades no contexto do autismo.

## REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-51, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-IV-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4 Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **DSM-V**: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília. Ministério da educação, Secretaria da Educação Especial. Fortaleza: Universidade federal do Ceará, 2010.

BOSA, C. A; GOLDBERG, K. A educabilidade de sujeitos com autismo: mitos e controvérsias. In: ENRICONE, J.; GOLDBERG, K. (Org). **Necessidades Educativas Especiais**: Subsídios para a prática educativa. Erechim: Edifapes, 2007. p. 75-83.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos** – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: A escola. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Direito à educação: Subsídios para a gestão de sistemas educacionais – Orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes nacionais na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: MPOG/MEC, 2012.

BRIDI, F. R. **Atendimento Educacional Especializado.** 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/766/668>. Acesso em: outubro/2015.

CAMARGO, S. P. & BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. In: **Psicologia Social**, vol. 21, n. 1, p. 34 - 65. 2009.

CARVALHO, R. de. Inclusão e Escolarização de alunos autistas. In: **Pedagogia em ação**, vol.1, n.1, p.1-141. jan – jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/658>>. Acesso: 25 de outubro de 2014.

COSTA, M. S. C. da. **O silêncio e o invisível na relação professor-aluno:** um estudo sobre autismo. Monografia de conclusão do curso de pedagogia. Faculdade Brasília de tecnologia, ciências e Educação. Brasília. 2007.

ERICONE, J.; GOLDBERG, K. **Necessidades educativas especiais:** Subsídios para a prática educativa. Erichim, RS: EdiFapes, 2007. 137p.

FÁVERO M. A. B.; SANTOS, M. A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. In: **Psicologia: Revisão e Crítica**, São Paulo, p. 358-69, 2005.

FONSECA, H.V. **História de vida de uma professora de alunos com autismo:**

constituição da identidade profissional. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2009.

GARDOU, C. As situações de deficiência no processo de escolarização: Quais os grandes desafios da Europa? In: **Revista Lusófono de educação**, vol. 14, p. 20-43, 2009.

GOMES, C.; MENDES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, vol. 16, n. 3, p. 375-96, 2010.

KANNER, L. Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo. In: ROCHA, P.S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. P. 111 – 171.

KLEIN, C. L., **As cresças do professor na relação com seus alunos com autismo: um estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, da Universidade tal. Porto Alegre, 2011.

KRISTEN, R., BRANDT, C. & CONNIE, K. General Education Teaches' relationships with included students whit autism. In: **Journal os autism and developmental disorders**, vol. 33, p. 123-30, 2003.

MESQUIATT, A.R.N et al. Sobrecarga familiar e crianças com Transtorno do Espectro Autista: Perspectiva dos cuidadores. In: Revista. CEFAC. Jan-fev (17)1. São Paulo, 2015. P. 192-200.

NUNES, D; ORRICO, M; SCHMIDT, C. A inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. In: **Revista Educação Especial**, vol. 26, n. 47, 2013.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COOL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-46.

PEDRO, K. **O professor e a educação inclusiva**: um estudo sobre identidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTA MARIA. **Lei 6.001**, de 18 de agosto de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Santa Maria, RS. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br /smed/102-plano-municipal-de-educacao>. Acesso: novembro de 2015.

SEMENSATO, M.R; SCHMIDT, C; BOSA, C.A. Grupo de familiares de pessoas com autismo: relatos de experiências parentais. **Aletheia**, n. 32, p. 183-94, 2010.

SCHMIDT, C; BOSA, C. Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2. 2003. p.178-187.

\_\_\_\_\_. **Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação de mães de portadores de autismo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-graduação em psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Coparentalidade em famílias de adolescentes com autismo e comportamento agressivo**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. 239p.

SERRA, D.G.G. **Entre o limite e a esperança**. Sobre a inclusão de alunos autistas em escolas regulares. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) Departamento de Psicologia. PUC-Rio, 2008.

SPROVIERI, M; ASSUMPÇÃO JR, F. (2001). Dinâmica familiar de crianças autistas. In: **Arq Neuropsiquiatr.**, Vol. 59, n. 2-A, p. 230-37, 2001.

STAKE, R. Case studies. In DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs). **Handbook of Qualitative Research**. Londres: Sage publications, 1994. p. 236-47.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses**. MDT / Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Biblioteca Central, Editora da UFSM. – 8. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

VARGAS, M.R; SCHMIDT, C. **Autismo e esquizofrenia**: Compreendendo diferentes condições. Disponível em: < [Http://www.educasul.com.br /2011/anais/educa%C3%A7%C3%A3o/Rosanita %20Moschini%20Vargas.pdf](http://www.educasul.com.br/2011/anais/educa%C3%A7%C3%A3o/Rosanita%20Moschini%20Vargas.pdf)>. Acesso em: março de 2013.

VASQUES, C. K. **Uma pequena alexandria**: os paradoxos da inclusão e exclusão de saberes em uma biblioteca sobre a escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6612--Int.pdf>>. Acesso em: outubro de 2013.

\_\_\_\_\_ **A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil**: atos de uma leitura. 2009. Disponível em: <[http:// online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewArticle/764](http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewArticle/764)>. Acesso em: outubro de 2013.

## ANEXO A

### FICHA SOBRE O ATENDIMENTO À PESSOA COM TEA

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

**Dados sobre o educador que atende**

Iniciais do nome:\_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_.

Curso de graduação: \_\_\_\_\_ Tempo de formação: \_\_\_\_\_.

Tempo de experiência em docência: \_\_\_\_\_.

Já atendeu educando com autismo antes? ( )Sim ( )Não

**Dados sobre o educando atendido**

Iniciais do nome:\_\_\_\_\_ Idade:\_\_\_\_\_.

Diagnóstico:\_\_\_\_\_.

Obs. Sobre o diagnóstico: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo está matriculado na escola regular? \_\_\_\_\_.

Ocorreram repetências anteriores: ( )Sim ( )Não.

Porque razão?

\_\_\_\_\_

Como é a relação com outros educandos? Ótimo ( ) Bom( ) Razoável ( ) Ruim( )

Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E com o professor? Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Ruim ( )

Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Descreva brevemente os pontos fortes e fracos do aluno na escola:

Habilidades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dificuldades:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Perfil de comportamentos:

Marque com um "X" na coluna cujos comportamentos se fizeram presentes nos últimos meses, conforme a graduação de intensidade abaixo.

Nunca – Nunca ocorreu

Ocasionalmente – Pelo menos uma vez quinzenal

Frequentemente – Pelo menos uma vez por semana

Constantemente - Pelo menos uma vez por dia

| Comportamentos                         | Nunca | Ocasional | Frequente | Constante |
|--|-------|-----------|-----------|-----------|
| 1. Joga objetos nos outros             |       |           |           |           |
| 2. Fere os outros com objetos          |       |           |           |           |
| 3. Cospe nos outros                    |       |           |           |           |
| 4. Belisca os outros com força         |       |           |           |           |
| 5. Morde os outros                     |       |           |           |           |
| 6. Chuta os outros                     |       |           |           |           |
| 7. Dá socos nos outros                 |       |           |           |           |
| 8. Dá tapas nos outros                 |       |           |           |           |
| 9. Dá cabeçadas nos outros             |       |           |           |           |
| 10. Empurra os outros com força física |       |           |           |           |
| 11. Destroí objetos ou propriedades    |       |           |           |           |
| 12. Chora                              |       |           |           |           |

13. Outro ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_.

O educando fala? ( ) sim ( ) não

Caso fale, usa: ( ) menos de 10 palavras ( ) palavras-frase ( ) Frases inteiras

Consegue ser compreendido pelos outros? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

Compreende instruções dadas por um familiar? ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

Sabe ler? ( ) sim, fluentemente ( ) Lê frases ( ) Lê palavras ( ) Lê apenas seu nome

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

Veste-se sozinho? ( ) sim ( ) sim, mas com ajuda ( ) não

Faz a higiene sozinho? ( ) sim ( ) sim, mas com ajuda ( ) não

Alimenta-se sozinho? ( ) sim ( ) sim, mas com ajuda ( ) não

Sai sozinho? ( ) sim ( ) não

Faz uso de medicamentos de uso contínuo? ( ) sim ( ) não

Qual: \_\_\_\_\_.

Observações quanto ao uso de medicação: \_\_\_\_\_

**Dados da família:**

Situação conjugal dos pais:

Casados ( ) Separados ( ) Viúva(o) ( )

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Jornada de trabalho dos pais/responsáveis:

Pai: ( ) meio turno ( ) integral ( ) não trabalha ( ) aposentado

Mãe: ( ) meio turno ( ) integral ( ) não trabalha ( ) aposentado

Escolaridade dos pais/responsáveis:

-Pai:

( ) fundamental ( ) completo ( ) incompleto

( ) médio ( ) completo ( ) incompleto

( ) superior ( ) completo ( ) incompleto

-Mãe:

( ) fundamental ( ) completo ( ) incompleto

( ) médio ( ) completo ( ) incompleto

( ) superior ( ) completo ( ) incompleto

Quem mora na mesma casa com o educando:

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

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

Outros ( ). Quem? \_\_\_\_\_.

Como você percebe que o casal lida com o filho(a)? (*Concordam? Discordam? Em que Aspectos?*):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Pontue o grau de participação de cada membro da família nos cuidados 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 auto-agressões

( ) ( ) Conversa

( ) ( ) Exames médicos/Avaliações

( ) ( ) Reuniões da escola

( ) ( ) Instrução/Educação

( ) ( ) Supermercado

**Dados sobre seu atendimento**

Como ocorreu o contato inicial com o educando? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E com a família? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você apresentou seus objetivos de atendimento ao educando com a família? ( ) Sim ( ) Não

Caso positivo, quais foram eles (em ordem de prioridade):

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

Cite as três maiores *dificuldades* que você tem com seu aluno (por ordem de importância):

1º- \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2º- \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3º- \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Explique as formas como você lida com estas dificuldades quando elas surgem

*(dê também uma nota de 0 a 10 para cada problema, onde 10 é o mais difícil de lidar)*

1º Dificuldade

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nota ( )

2º Dificuldade

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nota ( )

3º Dificuldade

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nota ( )

As formas que a você lida com estas dificuldades têm funcionado?

*(dê também uma nota de 0 a 10 para cada forma de lidar, onde 10 é o que mais funciona)*

1º Intervenção : Sim ( ) Não ( ) Nota ( )

2º Intervenção: Sim ( ) Não ( ) Nota ( )

3º Intervenção: Sim ( ) Não ( ) Nota ( )

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA: PROTAGONISTAS DO PROCESSO INCLUSIVO

**Pesquisador responsável:** LUCIANE SILVA DA COSTA

**Instituição/Departamento:** UFSM/PPGE

**Telefone para contato:** (63) 8149-6079

**Local da coleta de dados:** \_\_\_\_\_

Prezado(a) Senhor(a):

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

**Objetivo do estudo:** Caracterizar o processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Município de Santa Maria - RS.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas no preenchimento deste questionário, respondendo às perguntas formuladas que abordam o seu ponto de vista acerca do processo de escolarização de Crianças com TEA, do qual você participa.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, com benefício direto para você, pois a caracterização do processo de escolarização desses alunos possibilitará novas diretrizes para o atendimento.

**Riscos:** O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

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

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria - RS \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável