

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

SALETE REGIANE MONTEIRO AFONSO

A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO DO CICLO I DO
ENSINO FUNDAMENTAL: PONTO DE VISTA DO PROFESSOR

Marília

2014

SALETE REGIANE MONTEIRO AFONSO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO DO CICLO I DO
ENSINO FUNDAMENTAL: PONTO DE VISTA DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília

2014

Afonso, Salete Regiane Monteiro.

A257i A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor / Salete Regiane Monteiro Afonso. – Marília, 2014.

181 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 166-173

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

1. Educação inclusiva. 2. Autismo em crianças. 3. Professores - Formação. 4. Crianças autistas - Educação. I. Título.

CDD 371.9

SALETE REGIANE MONTEIRO AFONSO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO DO CICLO I DO
ENSINO FUNDAMENTAL: PONTO DE VISTA DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Membros componentes da banca examinadora:

Orientadora: _____
Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

2 ° Examinador: _____
Dr^o Sadao Omote
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

3 ° Examinadora: _____
Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

Marília, 25 de fevereiro de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada disto seria possível!

Aos meus avós Ranulfo e Terezinha (in memoriam), por todos os ensinamentos, pois mesmo não tendo acesso à escola, eles me ensinaram a importância da Educação!

Ao meu pai Orlando (in memoriam), por ter acreditado em mim e possibilitado os meus estudos!

À minha mãe Maria, minha companheira, obrigada por tudo! Obrigada por me brindar com a vida, pelo cuidado, pelo amor incondicional e principalmente por sempre me dizer “Vai dar certo filha!”.

À minha orientadora Anna Augusta por todo o aprendizado, pelo incentivo e por me mostrar que o conhecimento científico caminha lado a lado com a humildade!

Aos Professores Sadao Omote e Vera Capellini, obrigada pelos ensinamentos! Vocês são verdadeiros Mestres!

Aos meus familiares (tios, tias, primos e primas), obrigada por fazerem parte da minha vida! Não sei o que seria de mim sem vocês!

Ao Luís Eduardo, agradeço por ter podido conviver com você durante todo este tempo! Você sempre foi um grande incentivador!

Aos meus amigos, obrigada por estarem ao meu lado, mesmo quando eu não conseguí estar junto de vocês!

À minha amiga Priscila, pela nossa amizade, por acreditar em mim até mesmo quando eu não acreditava, e por refletir muitas vezes comigo sobre este tema ao qual me debrucei!

Aos meus companheiros do GEPPi (Grupo de Estudos Políticos e Pedagógicos sobre Inclusão), obrigada pelas reflexões e incentivos.

Às professoras que participaram da pesquisa, agradeço por terem dividido comigo suas experiências cotidianas.

Por fim, obrigada a todas as pessoas com autismo que conheci! Vocês me incentivaram a compreender mais esta condição.

*As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas.
As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem.
As pessoas falam em várias línguas. As pessoas são guiadas por diversas religiões.
As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam a sua vida, com cores e sombras variadas.
As pessoas vestem-se de modo diferente e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente.
As pessoas exprimem-se de modo diferente, A música, literatura e a arte também refletem estilos diferentes.
Mas apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos.*

Shirín Ebadi

RESUMO

As discussões sobre inclusão escolar, presente nas escolas e em outras esferas da sociedade, têm como ideia central o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para todas as pessoas, independentemente da condição. Este movimento inclusivo ainda traz muitas dúvidas, principalmente em relação às alternativas práticas. No caso específico de alunos com autismo, configuram-se além deste, outros entraves, como a dificuldade de socialização, de comunicação e no comportamento, que são condições essenciais para o desenvolvimento educacional. No entanto, percebe-se que o número de matrículas de alunos com autismo no ensino comum está aumentando. Existe uma necessidade de se buscar estratégias mais eficazes para a garantia do direito à educação. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo investigar junto às professoras do ensino fundamental, o conhecimento das mesmas, a partir de três eixos básicos: a condição do autismo, a inclusão escolar destes alunos e as ações pedagógicas utilizadas nas experiências de sala de aula. Para tanto, foi realizada uma entrevista com nove professoras do Ensino Fundamental – Ciclo I. Elas estavam vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo, com histórico e experiência de atuação com alunos autistas, matriculados em classes comuns do ensino regular no ano de 2011. Em relação ao instrumento utilizado, optou-se pela entrevista semiestruturada, e desta forma foi elaborado o roteiro a partir dos três eixos acima descritos. As questões foram formuladas com base na teoria estudada e submetida à apreciação de três juízes externos. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação que concilie teoria e prática, pois foi percebido, a partir da amostra estudada, que o conhecimento teórico se faz necessário em conjunto com a experiência prática. Isto pode favorecer que alguns mitos relacionados à pessoa com autismo sejam rompidos (ou parcialmente rompidos), e assim há uma maior possibilidade de avaliar o aluno voltado às suas características individuais e não à ideia que se tem do autismo. Outro aspecto considerado, consiste na importância de se repensar a prática pedagógica, para que a mesma seja voltada às necessidades individuais do aluno com autismo, e não em relação à ideia que se tem sobre esta condição. Assim, as estratégias utilizadas, têm igualmente a função de atender ao aluno e as suas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Autismo. Estratégias de Ensino. Formação de Professores

ABSTRACT

Discussions about inclusive education, present in schools and other realms of society, aim to provide access, retention of learners and qualified learning system, in order to meet all needs of children. The inclusive movement still generates many doubts, mainly concerning the practical alternatives. In a specific situation, with autistic students, there are other barriers, as difficulty in socialization, communication and behavior, which are essential conditions for the educational development. Nonetheless, it has been observed that the amount of students with autism, enrolled in regular schools, is increasing. It becomes necessary to search for new and more effective strategies, in order to guarantee the right to education. Therefore, the present study aimed to investigate the knowledge of elementary school teachers about three important aspects: the condition of autism, the inclusive education of these students and the pedagogical actions applied in classroom experiences. For that reason, nine teachers of elementary schools - 1st to 4th grades were interviewed. They were employees of the Education Municipal Secretary of a town located in the interior of São Paulo state and had some working experience with students with autism, enrolled in regular classes of regular education, during the year of 2011. In reference to the instrument, the semi-structured interview was applied and the sequence followed the three aspects described above. The questions were elaborated based on the theory studied, and they were submitted to the appreciation of three foreign judges. The results demonstrate the necessity of information which conciliates theory and practice, because it was observed, from the sample studied, that theoretical knowledge should be aligned with practical experience. This fact may help to fade away some myths related to the people with autism and consequently there is higher possibility of evaluating the student concerning his/her individual characteristics, and not for the idea concerning autism. Another aspect considered, refers to the importance of rethinking about the pedagogical practice, so that it may be directed to the individual necessities of the student with autism, and not to the idea concerning this condition. Thus, the strategies applied, equally have the function of attending the student and his/her possibilities of learning.

Key - words: Inclusive Education. Autism. Teaching Strategies. Education of Teachers

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Duração das entrevistas.....	46
Quadro 2 – Dados gerais das professoras.....	48
Quadro 3 – Eixos Temáticos e Categorias de Análise.....	54
Quadro 4 – Conhecimento sobre autismo.....	56
Quadro 5 – Inclusão Escolar de alunos com autismo.....	80
Quadro 6 – Aspectos positivos e negativos do processo de inclusão escolar do aluno com autismo.....	119
Quadro 7 – Potencial de Aprendizagem.....	130
Quadro 8 – Desempenho Escolar do aluno com autismo.....	138
Quadro 9 – Metodologia.....	149
Quadro 10 – Recursos.....	151
Quadro 11 – Suporte.....	152
Quadro 12 – Apoio familiar.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATP – Atividade de Trabalho Pedagógico

CFN – Currículo Funcional Natural

CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

DSM.IV.TR – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - Revisado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TID – Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	20
3 AUTISMO E EDUCAÇÃO	31
4 MÉTODO	42
4.1 Local de pesquisa.....	42
4.1.1 Caracterização do município e do serviço de Educação Especial.....	42
4.1.2 Escolas participantes da pesquisa.....	43
4.2 Participantes.....	43
4.3 Instrumentos.....	44
4.3.1 Materiais.....	45
4.4 Procedimentos.....	45
4.4.1 Procedimentos éticos.....	45
4.4.2 Coleta de dados.....	45
4.4.3 Análise dos dados.....	47
5 RESULTADOS	48
5.1 O olhar dos professores sobre o autismo: concepção, inclusão escolar e questões educacionais.....	52
5.1.1 Eixo Temático I – Conhecimento sobre Autismo.....	55
5.1.2 Eixo Temático II – Inclusão Escolar de alunos com Autismo.....	79
5.1.3 Eixo Temático III – Ações Pedagógicas.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	174
ANEXOS	180

APRESENTAÇÃO

A dissertação que apresento, pretende discutir dois temas que são pertinentes neste momento da Educação Inclusiva e relevantes para o meio acadêmico: Autismo e Educação. Aqui estudo estes assuntos cientificamente, porém, de certa forma, eles fazem parte da minha história de vida, pois aprendi sobre a educação, trabalhando com pessoas com autismo. Neste sentido, penso ser importante trazer, antes de um olhar mais técnico e acadêmico, um recorte da minha história.

Minha trajetória na Educação teve início há muito tempo, antes mesmo de entender toda a complexidade desta área. Recordo-me, ainda na infância, dizendo a todos que queria ser professora. Na época, brincava sempre de “escolinha” e às vezes, na falta de alunos reais (meus amigos), eram as bonecas que assistiam aula.

Mas é claro que este sonho não era só meu, afinal não nasci com ele. Fui construindo esta ideia a partir da valorização muito grande que tive da Escola e da pessoa do Professor. Lembro-me o quanto minha saudosa avó, que não pôde estudar, defendia a Escola e dizia que aprender a ler e escrever trazia sentido à vida das pessoas. Recordo-me ainda do meu avô, que aprendeu a ler já adolescente, pegando meus livros, lendo e sempre tecendo considerações únicas e singulares.

E assim, acreditando em ser professora, que em 1993 ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Identifico esta experiência da minha vida como um “divisor de águas”. Brinco às vezes, que o CEFAM tirou as minhas “vendas” e nunca mais vi o mundo como antes. Fui apresentada ao mundo real com todas as contradições postas e a educação como sendo uma das grandes possibilidades de “revolução”.

Após a minha formatura, fui trabalhar na Escola de Educação Especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição esta que respeito e agradeço a oportunidade de conhecimento adquirido. Lá, atuei inicialmente como professora de um programa específico para pessoas com autismo. Foi a minha primeira experiência como professora e foi com eles que aprendi muito do pouco que sei.

Nesta época, em 1998, na cidade em que foi realizada a pesquisa, o diagnóstico de autismo era mais difícil, em muitos casos, ou na grande maioria, tardio. Era bastante comum aparecer pessoas já adolescentes para avaliação diagnóstica, com famílias que buscaram durante anos uma explicação para os comportamentos dos filhos, sem conhecer e nem ouvir falar de autismo. Claro que, neste momento, embora passados mais de cinquenta anos da

descrição do autismo feita por Kanner, ainda era uma condição pouco conhecida e de certa forma, pouco estudada.

Na minha sala de aula, no primeiro ano da minha experiência na docência, estavam matriculadas pessoas já adultas e com muitas dificuldades comportamentais, e mesmo sem gostar muito de utilizar esta palavra, tenho que admitir que eram pessoas com graves dificuldades de comportamento. Lembro-me da dificuldade da comunicação, chegando ao ponto de não solicitar nem o que era básico para a sobrevivência cotidiana; da interação social muito comprometida e de comportamentos estereotipados muito frequentes. O meu trabalho era voltado aos conhecimentos que precisavam ter para se desenvolverem na vida. De fato, essa forma de trabalhar fazia muito sentido naquele momento, mas nem eu e nem a equipe com a qual eu trabalhava, parava de estudar, de ler, de procurar algo a mais. Algo, que cada vez mais, pudesse oferecer o conhecimento para estas pessoas.

Nesta época, na verdade, eu não conseguia vislumbrar a inclusão escolar destas pessoas. Tinha certeza de que pessoas com autismo mereciam um espaço diferenciado, adequado, organizado para atender suas necessidades. Tinha certeza ainda, de que uma escola especial seria o melhor lugar para elas.

Em 2002, último ano que trabalhei como professora (depois deste período passei a atuar na área da psicologia, na mesma instituição), já tinha alunos mais novos matriculados na sala que assumi, na idade escolar entre 8 e 9 anos. O trabalho neste momento era voltado também para os comportamentos que deveriam adquirir, para se desenvolverem bem na vida, mas tínhamos, cada vez mais, a certeza de que ler e escrever também eram conhecimentos importantes e necessários para a vida. E assim, grande parte da rotina da minha sala era destinada às atividades do currículo formal, embora adaptado.

Hoje, muita coisa mudou, a começar pelo diagnóstico que pode ser dado muito precocemente, ainda por volta dos 12 aos 18 meses de vida. Há quem estude características do autismo que podem ser observadas até mesmo antes dos 12 meses. Isto facilita, sem dúvida, todo o desenvolvimento da criança, pois a probabilidade da mesma ser encaminhada para um trabalho direcionado de estimulação precoce é maior. Quando discuto este assunto, falo em probabilidade, porque infelizmente esta “facilidade” diagnóstica e encaminhamento aos atendimentos ocorrem somente em cidades que são consideradas como *centros*. Se formos levar em conta nosso país, com certeza há muitas cidades que não têm ainda condições mínimas para oferecer este serviço.

Mesmo com todas as contradições ainda muito presentes, consigo atualmente, “enxergar” estas pessoas no ensino comum, tanto que fui buscar conhecer mais sobre esta

questão. Não sei se o ensino comum atende a todos, até porque o autismo não é uma condição única, existem “muitos autismos”, que são completamente diferentes entre si, mas certamente pode atender uma grande parcela que era privada deste espaço social.

Sei que estamos no meio (talvez mais próximo do começo, que do fim), do processo de inclusão escolar, e que ainda faltam muitos desafios, para realmente oferecer a todos um ensino de qualidade, que consiga fazer diferença na vida das pessoas. Neste sentido, avalio a inclusão de forma positiva e necessária, porém não romanceada. Acredito que a inclusão “verdadeira” é fruto de muito trabalho dos diferentes atores sociais: família, professores, gestores, equipe de apoio, etc.

O que me permitiu elaborar o problema de pesquisa que apresento, foi o meu trabalho atual voltado à inclusão de crianças com deficiência, autismo e outras necessidades educacionais, oferecendo suporte para que a mesma permaneça na escola comum, com qualidade. Nesta minha experiência, percebi que havia muitas crianças com autismo matriculadas e frequentando as escolas de educação infantil do município, porém, no ensino fundamental este número era menor.

Além disso, comecei a fazer perguntas (para mim mesma), sobre: como será que o ensino fundamental estava acolhendo estes alunos? Como estavam organizando o processo de ensino? Será que os professores regentes teriam informações sobre o autismo? Enfim, eu sabia que no ensino fundamental existe um compromisso muito grande em ensinar o português e a matemática, e sabia também o quanto a pessoa com autismo requer, na grande maioria das vezes, um olhar mais específico. Bem, o problema da minha pesquisa estava elaborado!

Assim, educação e autismo têm feito parte dos meus estudos, do meu cotidiano profissional e tive a grata satisfação de dar continuidade aos meus estudos no nível de Mestrado, e conhecer uma orientadora/amiga que assumiu comigo o desafio de discutir estes dois temas relevantes para a ciência e importantes para mim; temas estes que me instigam a querer saber mais.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a inclusão escolar estão presentes no cotidiano das escolas, nas propostas políticas nacionais e internacionais, nos discursos políticos e nas produções acadêmicas (BUENO, 2008). A ideia central deste movimento inclusivo é de que todas as pessoas, independentemente da condição, devem ter acesso, permanência e aprendizagem no sistema de ensino.

Assim, o atendimento às pessoas com deficiência que, historicamente foi de caráter substitutivo, passa a partir de então, ser preferencialmente realizado nas escolas regulares. De acordo com Mendes (2006, p. 388) “[...] a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.” Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, prevê como público alvo da educação especial, alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento¹ (TGD), e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Na proposta da inclusão escolar, as condições de ensino devem ser modificadas para atender as necessidades dos educandos, desde a infraestrutura até as estratégias utilizadas em sala de aula (OMOTE, 2011). Para Capellini e Rodrigues (2009), a inclusão implica em muitas mudanças na escola (currículo, avaliação, formação da equipe), e na política educacional. No entanto, mesmo com a legislação que assegura o direito à educação para todas as pessoas, a escola pública tem apresentado dificuldades significativas para prover o ensino de qualidade aos alunos (OMOTE, 2011).

Estas dificuldades, que distanciam muitos alunos do aprendizado escolar, incluindo aqui os que apresentam deficiência, são explicadas por diversos fatores. Sabe-se que não é possível compreender as questões relacionadas à educação inclusiva somente no espaço da escola, até porque, de acordo com Laplane (2004), a escola e as políticas educacionais refletem muito do que é gerado fora do sistema escolar, e assim, defende que a educação para todos está diretamente “[...] relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (LAPLANE, 2004, p. 5).

¹ Neste trabalho TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) e TID (Transtorno Invasivo do Desenvolvimento), são utilizados como sinônimos.

Nesta mesma lógica, Oliveira (2006), argumenta que é neste contexto que as leis acabam se tornando possibilidades de transformação e “[...] nos permite avançar na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 255). Esta mesma autora defende que a educação tem um “[...] caráter intencional, planejado, flexível e avaliativo” (OLIVEIRA, 2009, p. 239), e cabe à escola assumir este papel, para que possam, de fato, serem realizados os ajustes necessários.

A intenção em defender a importância da escola e das ações pedagógicas cotidianas neste processo de inclusão, não tem o sentido de responsabilizá-la integralmente por este movimento, até porque, se defende a ideia de que a exclusão é algo muito presente na sociedade, e lutar contra, é um constante desafio. No entanto, a escola pode (e deve), ser um espaço de resistência, onde se busque de fato uma escola inclusiva. Porém, cabe a cada um dos sujeitos, repensarem suas práticas e se compreenderem como pertencentes a este movimento (OLIVEIRA, 2006). Para tanto, destaca-se a importância da formação de professores, pois tal prática “[...] pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência.” (OLIVEIRA, 2009, p. 240).

Neste sentido, pode-se afirmar que ainda existem muitos obstáculos e desafios para que todos os alunos tenham acesso, permanência e qualidade no ensino. No caso da especificidade da inclusão de crianças com autismo na rede comum, configuram-se além destes, outros entraves, tais como: a dificuldade de socialização, de comunicação e comportamento, que são condições essenciais para o desenvolvimento educacional. De acordo com Vasques e Baptista (2009, p. 153), os alunos com autismo “[...] têm sido identificados como aqueles que impõem grandes desafios aos processos inclusivos, visto que suas características são muito variáveis e de difícil gestão no âmbito do grupo.”.

Mesmo com os desafios presentes, o número de matrículas destes alunos no ensino comum está aumentando gradativamente, sugerindo “[...] a confirmação de uma busca mais intensa pelo atendimento educacional por parte desta população, e uma ampliação da aceitação destes alunos, por parte das escolas.” (VASQUES; BAPTISTA, 2009, p. 154).

Suplino (2009 a), relata que no município do Rio de Janeiro, as pessoas com autismo foram inseridas nas escolas especiais a partir da década de 90, mais tarde em classes especiais, e somente há poucos anos passaram a frequentar o ensino comum. No caso específico da cidade onde a pesquisa foi realizada, na rede municipal de ensino, os primeiros dados de alunos com autismo matriculados, aparecem a partir de 2010, totalizando 21 alunos

matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, seguido de 37 alunos em 2011, matriculados também nestes níveis de ensino. Tais informações mostram como a inclusão destes alunos é recente no contexto brasileiro, e desta forma evidencia a necessidade de se conhecer mais sobre esta questão, a fim de serem discutidas e repensadas as práticas pedagógicas.

Partindo de todo o exposto, acredita-se que possam ocorrer dificuldades no processo de aprendizagem deste aluno se o professor não tiver conhecimento acerca do tema, pois a falta de informação pode trazer os conceitos pré-concebidos de que a criança com autismo não consegue aprender, pois “vive em seu próprio mundo”. Diante deste conceito *a priori*, o professor pode acreditar que não haja estratégia que facilite o aprendizado deste aluno.

Assim, o problema de pesquisa deste estudo, tem sua origem na necessidade de compreender como a escolarização das crianças com autismo, no ensino fundamental, vem ocorrendo, a partir da experiência de um grupo de professoras de uma cidade do interior de São Paulo. A opção pelo ensino fundamental foi feita, por acreditar que neste período, as atividades estão diretamente relacionadas ao aprendizado escolar, e há de certa forma, uma pressão por resultados satisfatórios. O foco principal foi compreender como o professor da escola comum percebe a inclusão das crianças com autismo, qual o conhecimento que eles têm sobre esta condição, e quais as estratégias de ensino que foram utilizadas.

De um modo geral, as pesquisas sobre autismo têm aumentado consideravelmente. Para Schwartzman (2011a, p. 37), a partir da descrição feita por Kanner “[...] até os dias de hoje, a pletora de trabalhos, livros, congressos e eventos dedicados à discussão deste tema já é indicativa do interesse que o autismo desperta, e das controvérsias que cercam este conjunto de condições.” No entanto, quando o assunto abordado se refere ao autismo e educação, de acordo com Gomes; Mendes (2010), as pesquisas encontradas parecem envolver muito mais “[...] estudos de casos com alguns poucos participantes, que embora retratem a situação atual, não permitem avaliar adequadamente políticas de sistemas educacionais em maior escala, para a escolarização de crianças e jovens com autismo.” (GOMES; MENDES, 2010, p. 378). No Brasil, a partir da pesquisa bibliográfica dos últimos estudos sobre autismo e educação, alguns trabalhos foram coletados e serão apresentados de forma resumida, a seguir.

Vasques (2008), analisou as dissertações e teses produzidas nos programas brasileiros de pós-graduação nos anos de 1978 a 2006 (importante ressaltar que houve um maior número de produções acadêmicas a partir de 2001), sobre a escolarização de crianças e adolescentes com autismo e psicose infantil. Os dados evidenciaram que a ênfase é pelo diagnóstico, e neste sentido “[...] existe uma centralidade do diagnóstico na construção e na condução dos

processos educacionais [...]” (VASQUES, 2008, p. 182). Ainda de acordo com a referida autora “No contexto atual das pesquisas brasileiras, o autismo e as psicoses infantis remetem, frequentemente, às significações de doença e de incapacidade.” (VASQUES, 2008, p. 185).

Lago (2007), pesquisou sobre as estratégias utilizadas pelo professor para facilitar a inclusão do aluno com características de autismo, favorecendo a sua aprendizagem e a interação com o grupo. Utilizou como metodologia dois estudos de caso, constituídos por duas turmas, que tinham uma criança com autismo e seus professores-referência. Nos casos apresentados, foram discutidas questões que envolvem a formação de professores para trabalhar com a inclusão, os recursos metodológicos utilizados pelos professores e as interações que estabelecem em sala de aula e entre os educadores da escola. De acordo com os dados, a autora relata que as estratégias utilizadas foram elaboradas a partir da relação que foi estabelecida com o aluno autista. Na fala da autora, as participantes da pesquisa: “[...] procuram evidenciar as características peculiares do aluno, e a partir delas, constroem estratégias de ação que incluem a flexibilidade das rotinas e adaptação das atividades.” (LAGO, 2007, p. 150). Apontou ainda, como importantes para o processo de aprendizagem, estratégias que permitam a interação do aluno com o grupo.

Camargo (2007), realizou dois estudos, sendo o primeiro deles uma revisão da literatura sobre competência social, autismo e inclusão escolar. Após ter identificado poucos trabalhos acerca destes temas, propôs o segundo estudo, que tinha como objetivo investigar o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo, comparado a outra criança, com a mesma idade e sexo, com desenvolvimento típico. Neste mesmo estudo, investigou ainda a influência do contexto escolar, no caso o pátio e a sala de aula, relacionado à competência social. Os resultados mostraram que, em relação à criança com desenvolvimento típico, o perfil de competência social não variou entre os diferentes ambientes; já a criança com autismo apresentou, com mais frequência, comportamentos sociais no pátio.

Gomide (2009), analisou os aspectos psicoeducacionais do aluno com autismo e a relação destes com o desenvolvimento global desta pessoa, a partir de uma Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Para tanto, entrevistou quatro professoras (três de escola especial e uma de escola particular da Educação Infantil). Os resultados mostraram que as tarefas desenvolvidas em sala de aula demandavam do aluno respostas muito simples e mais relacionadas às questões comportamentais, exigindo menos operações cognitivas complexas. De acordo com a autora, não foi identificada, no decorrer da pesquisa, uma preocupação relacionada aos aspectos pedagógicos. A ênfase era dada nas atividades da vida

diária e no controle comportamental. Outro ponto a destacar, é que as profissionais não seguiam nenhuma metodologia pedagógica. Relataram ainda, que as atividades eram desenvolvidas em grupo, objetivando estimular a participação do aluno com autismo; porém a ideia de socialização está voltada na permanência no mesmo espaço, desenvolvendo uma tarefa. De um modo geral, as expectativas eram muito pequenas, em relação às possibilidades educacionais da pessoa com autismo.

Anjos (2013), objetivou em sua pesquisa, investigar os aspectos educacionais envolvidos na inclusão escolar de crianças com TGD na educação infantil, a partir da mediação do educador nas atividades lúdicas. Como resultados, o autor apresenta a fragilidade da formação de professores, da orientação e do apoio, bem como a necessidade de uma formação, voltada para o sentido do jogo de faz de conta.

A partir da apresentação destas pesquisas, relacionadas aos temas autismo e educação, percebe-se:

[...] a complexidade da temática, que não pode ser capturada por uma única perspectiva. A existência de múltiplas interpretações impede consensos em relação aos sujeitos considerados “graves”, suas possibilidades de aprendizagem e escolarização, bem como sobre a função da escola e da educação. Tais dissonâncias, se compreendidas a partir de uma processualidade histórico-cultural, não constituem um limite teórico-prático. Ao contrário, a pluralidade de perspectivas pode representar um primeiro passo no sentido de admitir soluções diferentes para as questões suscitadas no atendimento dessas crianças e adolescentes. (VASQUES, 2010, p. 9).

Assim, acredita-se que ainda há poucos trabalhos que discutem questões relacionadas ao cotidiano da sala de aula, na ótica do professor regente, evidenciando as facilidades e dificuldades neste processo de inclusão escolar, e apontando caminhos, para que, de fato, a criança com autismo possa frequentar a escola. De acordo com Oliveira; Paula (2012, p. 54) “[...] a escolarização de alunos com TEA ainda é um tema bastante polêmico e controverso, de modo que estudos na área são importantes para trazer contribuições nesse cenário, refletindo na elaboração de políticas públicas.”.

Dessa forma, o presente estudo se justifica pela necessidade de compreender mais sobre o processo de escolarização de alunos com autismo no ensino fundamental, a partir do ponto de vista do professor da classe comum.

O objetivo geral deste estudo foi investigar o conhecimento de professores sobre o autismo, o posicionamento quanto à inclusão escolar destas crianças e as estratégias educativas utilizadas. Para tanto, foram elaborados objetivos específicos, que seguem:

- a) Identificar e analisar o conhecimento sobre o autismo, dos professores do ensino fundamental – ciclo I, com histórico e experiência de atuação com alunos autistas, matriculados em classes comuns de ensino.
- b) Identificar e analisar o que pensam estes professores sobre a inclusão escolar de alunos com autismo no ensino fundamental.
- c) Identificar e analisar as práticas educativas mais utilizadas.

Espera-se, com esse estudo, identificar as possíveis facilidades e dificuldades que envolvem este processo de inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental, para que se tenha, ainda que por meio de uma amostra, um panorama desta questão. Assim, espera-se ainda, conhecer as eventuais necessidades de formação de professores para atenderem esta demanda, que é crescente.

Os dois primeiros capítulos dessa dissertação, após a introdução, são destinados à revisão e discussão da literatura. O capítulo 2, intitulado *Transtorno do Espectro do Autismo*, se propõe a discutir a história do autismo, as características desta condição, o diagnóstico, incidência e possíveis formas de tratamento. Todas estas informações, assim, como quase todo material disponível sobre autismo estão mais direcionados às questões de saúde, e neste sentido, este capítulo se encerra com uma reflexão, a respeito de como toda esta história vinculada à saúde, pode ser compreendida e reelaborada pela educação.

No capítulo 3, *Autismo e Educação*, são apresentadas as discussões e apontamentos sobre as estratégias de ensino, historicamente direcionadas às pessoas com autismo (TEACCH e Currículo Funcional), a discussão do papel do professor e a reflexão sobre a proposta do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

No capítulo 4, *Método*, é descrito o delineamento metodológico desse estudo, desde o local da pesquisa, os participantes, o instrumento utilizado e os procedimentos éticos de coleta e análise dos dados.

No capítulo 5, *Resultados e discussão*, descreve-se, inicialmente, a categorização da amostra, e em seguida as entrevistas com as professoras são apresentadas e discutidas a partir de eixos temáticos, buscando constante articulação com a literatura.

Por fim, são apresentadas as *Considerações Finais*, que buscam apontar caminhos na direção da inclusão da pessoa com autismo, auxiliando o professor a equacionar melhor esta questão que ainda apresenta muitas lacunas.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

A palavra autismo foi introduzida na literatura psiquiátrica por Plouller em 1906, porém, em 1911, Bleuler utilizou este termo para descrever os sintomas negativos e a alienação social das pessoas com diagnóstico de esquizofrenia. (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SALLE et al., 2005). Na época, Bleuler se referiu ao autismo como “[...] transtorno básico da esquizofrenia, que consistia na limitação das relações pessoais e com o mundo externo, parecendo excluir tudo o que parecia ser o “eu” da pessoa.” (SALLE et al., 2005, p. 11).

Em 1943, com os estudos de Leo Kanner, o autismo passou a ser descrito como uma condição específica, diferenciado de outras psicoses graves da infância. Na ocasião, Kanner acompanhava onze crianças com características comportamentais que, segundo ele, diferia de qualquer coisa que tivesse sido relatada até o momento (ROSENBERG, 2011). Os aspectos que ficaram evidentes, foram: a incapacidade de se relacionar com outras pessoas, os distúrbios severos de linguagem e a insistência obsessiva na invariância (SALLE et al., 2005).

No mesmo período, de modo independente de Leo Kanner, e cada um em seu país, Hans Asperger descreveu um grupo de crianças com dificuldades no desenvolvimento, sem apresentar características relacionadas ao retardo mental², e deu o nome de “psicopatia autística”. De acordo com as suas observações, estas crianças tinham uma possibilidade de prognóstico melhor do que as crianças descritas por Kanner (SALLE et al., 2005), no entanto apresentavam de forma semelhante, “[...] incapacidades no desenvolvimento e com uma singularidade caracterizada por profundo déficit de relacionamento interpessoal.” (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 17).

No período da descrição de Kanner, foram relacionados como etiologia do autismo, os cuidados parentais. Assim, para este autor, naquele momento histórico, a criança com autismo nascia biologicamente normal e diante de inadequações ambientais por parte da família, mais especificamente da mãe, tornava-se autista. Esta forma de compreender o autismo perdurou por anos, e somente na década de 60, estudos passaram a defender uma causa biológica para esta condição. (SCHWARTZMAN, 2011a).

Deste então, muitos estudos (ASSUMPCÃO; PIMENTEL, 2000; GADIA et. al., 2004; RAPIN; TUCHMAN, 2009; SCHWARTZMAN, 2011; dentre outros) têm sido realizados objetivando compreender melhor esta síndrome e desta forma, foi possível ampliar o conhecimento; porém, ainda não há comprovação científica para a causa do autismo.

² Na época era utilizado este termo para designar deficiência intelectual.

Torna-se importante, que após a década de 40, os estudos se pautaram na descrição dos comportamentos das pessoas com autismo, e mais recentemente, a investigação tem como foco a etiologia e a fisiopatologia neurológica das manifestações do comportamento (RAPIN; TUCHMAN, 2009). Tais estudos sobre a etiologia, sugerem que existe a presença de fatores genéticos e neurobiológicos (BRASIL, 2013a). De acordo com Paula, Ribeiro e Teixeira (2011, p. 152), a etiologia do autismo “[...] ainda não está estabelecida, sendo descritas associações com alterações genéticas, acidentes pré-natais e perinatais, infecções, além de casos ligados a outras síndromes neurológicas.”.

O termo autismo, apareceu oficialmente na CID 9 (Classificação Internacional das Doenças) em 1975, sendo caracterizado como Psicose da Infância. Antes, porém, no DSM I (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) em 1952 e no DSM II no ano de 1968, havia somente a referência da esquizofrenia do tipo infantil (LAMPREIA, 2003). Ainda, de acordo com esta autora, foi somente em 1978, que Rutter, após vários estudos, propôs que o autismo fosse considerado um transtorno do desenvolvimento, e diagnosticado a partir da tríade (déficits na interação social, na comunicação e no comportamento), conhecida e utilizada até os dias atuais. (LAMPREIA, 2003).

Schwartzman (2011a), aponta que o conceito de autismo passou por muitas modificações desde as primeiras descrições, assim, deixou de ser considerado como doença para “[...] ser agrupado em uma série de condições com as quais guarda várias similaridades, e que passaram a ser denominadas de Transtornos Globais (ou Abrangentes) do Desenvolvimento (TGD).” (SCHWARTZMAN, 2011a, p. 38). Neste sentido, a partir da década de 80, o autismo passou a ser descrito nos sistemas diagnósticos CID-10 (OMS, 1993) na categoria Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e no DSM.IV.TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002), na categoria Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Ressalta-se que, no grupo onde o autismo está descrito nestes manuais diagnósticos, há outras condições que apresentam uma certa similaridade, tais: Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger, Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, dentre outros.

Mais recentemente, foi denominado como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), para fazer referência a algumas condições descritas no TGD, a saber: “[...] Autismo; a Síndrome de Asperger; e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, portanto, não incluindo a Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.” (BRASIL, 2013a, p. 14). Schwartzman (2011a, p. 38), corrobora esta questão:

Muito embora não conste de nenhuma classificação oficial, o termo Transtorno de Espectro do Autismo (TEA), tem sido amplamente utilizado para se referir a três dessas condições que têm vários aspectos em comum: AI, a Síndrome de Asperger (AS), e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGDSOE).

Gadia et. al. (2004, p. S83), define o autismo “[...] de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.” Para Schwartzman (2011a, p. 37), tal condição é considerada:

[...] um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas, definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento.

Rapin e Tuchman (2009), argumentam que as pessoas que se enquadram no espectro do autismo estão distribuídas em uma curva Gaussiana, onde no ponto mais baixo (mais grave), estão as que possuem diagnóstico de retardo mental grave³, associado ao autismo; e no ponto mais alto, ou seja, sem retardo⁴, há a possibilidade de associação com outros transtornos, como, por exemplo, obsessivo-compulsivo e inclusive a normalidade. Há, assim, uma variabilidade muito grande em termos comportamentais, sendo que “[...] diversos sinais e sintomas podem estar ou não presentes, mas as características de isolamento e imutabilidade de condutas estão sempre presentes.” (BRASIL, 2013a, p. 14).

O diagnóstico do autismo é realizado, em média até os três anos de idade, e se faz com base na observação comportamental, sendo os critérios relacionados com prejuízos significativos na interação social, na comunicação verbal e não verbal e nos aspectos comportamentais (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SCHWARTZMAN, 2011a). Não há um teste biológico que auxilie no diagnóstico, e é recomendada uma avaliação multidisciplinar com uma abordagem compreensiva do desenvolvimento, que envolve:

³ Foi mantido o termo retardo mental, pois os autores utilizam no texto. Atualmente o termo utilizado é deficiência intelectual.

⁴ Idem o item 3.

[...] a avaliação de múltiplos aspectos que incluem: (1) variabilidade nos níveis de funcionamento nos domínios do desenvolvimento (i.e., fala, linguagem, sociabilidade, motricidade, cognição, comportamento adaptativo e domínio psiquiátrico); (2) a natureza e o curso do desenvolvimento de um indivíduo ao longo do tempo; (3) o papel das histórias: genética, familiar, clínica e educacional, e como essas histórias podem exercer impacto sobre a apresentação do indivíduo; e (4) a capacidade da pessoa em aplicar funcionalmente o seu repertório de habilidades à vida diária em ambientes e contextos que, historicamente, têm mostrado impacto na autonomia individual bem sucedida, independentemente do nível de funcionamento. (SAULNIER et al., 2011, p. 159).

Neste sentido, é importante que a avaliação diagnóstica perpassasse todas as áreas do desenvolvimento, o histórico desta pessoa, e se atente à funcionalidade na vida diária, de maneira a analisar três instâncias: biológica, psicológica e social (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011). Há, no entanto, de acordo com os autores citados, dificuldades significativas para o diagnóstico do autismo, já que “[...] engloba grande número de patologias diferentes, tangenciando e se imbricando com diferentes quadros clínicos.” (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011, p. 44). Assim, é de extrema importância que os profissionais sejam treinados e capacitados. Além disso, dois pontos merecem destaque, sendo a importância do diagnóstico precoce e do diagnóstico diferencial.

O diagnóstico precoce é importante para o início da intervenção, pois sabe-se que quanto mais precocemente as terapias forem instituídas, mais resultados positivos em relação ao desenvolvimento desta criança serão observados (BRASIL, 2013a). Neste sentido:

A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida, bem como o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções. (BRASIL, 2013a, p. 20).

Já o diagnóstico diferencial, tem como princípio, a distinção de condições semelhantes entre si, ou seja, é necessário, pela complexidade do quadro e pela falta de um exame mais objetivo, distinguir o autismo de outras condições que possam apresentar semelhanças. Isto porque, de acordo com Assumpção; Kuczynski (2011, p. 43) “[...] outros quadros psiquiátricos são considerados no seu diagnóstico diferencial [...]”; e completam dizendo que “[...] se determinam diagnósticos diferenciais totalmente diversos.” (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011, p. 43). Segundo Saulnier et al. (2011, p. 169), “A formulação

diagnóstica de um TEA inclui tanto distinguir entre as diferentes condições arroladas como TGD (como autismo, síndrome de Asperger, e TGD-SOE), quanto distinguir TEA de outros distúrbios do desenvolvimento.”. Desta forma, a avaliação multiprofissional busca descartar (ou não), outras condições que explicam os comportamentos apresentados pela pessoa, que não seja o autismo.

No entanto, é importante ressaltar, que há algumas condições que podem estar associadas ao quadro de autismo e, neste caso, diz-se que há comorbidade. Como aponta Schwartzman (2011b, p. 123) “[...] cerca de 30% a 65% dos indivíduos com TEA são identificadas associações com outras patologias.”. Segundo o mesmo autor, há uma lista extensa de condições em que têm sido observadas as associações. Em um estudo exposto no Congresso Nacional sobre autismo em 1995, Schwartzman apresentou como mais frequente, nos 218 casos que acompanhou, a Epilepsia e a Síndrome do X-Frágil. Outras condições foram citadas, tais como: Deficiência Auditiva, Esclerose Tuberosa, Síndrome de Down, Microcefalia, Paralisia Cerebral, dentre outras. (SCHWARTZMAN, 2011b).

Uma condição comumente associada ao quadro do autismo é a deficiência intelectual. Aproximadamente 50% dos casos diagnosticados com autismo apresentam algum grau de deficiência intelectual associado. De acordo com Schwartzman (2011b), mesmo com as dificuldades em se avaliar corretamente a inteligência, se for realizada por um profissional com experiência, poderá oferecer dados importantes sobre um possível comprometimento intelectual. Esta avaliação se faz necessária, pois a partir dela é possível estudar o prognóstico da pessoa com autismo. Até porque, muitas pessoas com autismo podem passar uma falsa ideia de habilidade cognitiva, sem de fato possuírem. Não é raro aparecer uma criança com autismo com alguma habilidade mais desenvolvida, em cálculo, por exemplo, ou ainda ter um conhecimento profundo em algum tema específico, e serem confundidas com crianças com altas habilidades/superdotação. Neste sentido, durante o processo de investigação diagnóstica, é indicada uma avaliação neuropsicológica (SCHWARTZMAN, 2011b).

Em suma, para o diagnóstico de autismo, é imprescindível que sejam considerados os critérios estabelecidos, que estão relacionados a prejuízos significativos nas áreas de socialização, comunicação e comportamento, presentes durante toda a vida do indivíduo. Todos estes critérios devem ser avaliados em conjunto e apresentar uma frequência significativa, ou seja, apresentar os comportamentos relacionados à tríade uma vez ou em alguns ambientes é sinal de melhor investigação, e não conclusão do caso.

Atendo-se mais às características dos comportamentos relacionadas à tríade, pode-se notar que o prejuízo na interação social, diz respeito ao:

[...] isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; falta de empatia social ou emocional. (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004 p. 84).

A este respeito, Tuchman (2009), argumenta que déficits nesta área podem acarretar muitos prejuízos sociais, tais como: “[...] evitar o contato visual direto, não responder quando chamado, não participar de atividades em grupos, não tomar consciência dos outros, mostrar indiferença às afeições ou afeição inapropriada e ausência de empatia social ou emocional.” (TUCHMAN, 2009, p. 54-55). De acordo com este mesmo autor, ainda sobre a questão da interação social, três construtos estão incluídos neste aspecto, a saber: reciprocidade afetiva, atenção articulada e a teoria da mente. (TUCHMAN, 2009).

A reciprocidade afetiva representa a fase inicial da comunicação e pode ser observada em crianças com o desenvolvimento típico antes dos 6 meses de idade, a partir das trocas sociais entre o cuidador e a criança. A atenção articulada refere-se à capacidade de “[...] coordenar a atenção com um parceiro social em relação a um mesmo objeto ou evento. Ela começa a emergir em torno de 6 meses de idade [...]” (TUCHMAN, 2009, p. 55). Em relação à teoria da mente, pode-se afirmar que a mesma está voltada para a habilidade da pessoa em perceber no outro as intenções mentais encobertas. (TUCHMAN, 2009). Sobre este assunto, Beyer (2002, p. 113) relata que:

[...] crianças a partir dos 4 anos, já evidenciam condições de interpretar as intenções nas ações dos demais, tanto as reais quanto as simuladas. Assim, além de buscarem explicação para uma determinada ação de uma pessoa, demonstram capacidade para interpretar situações simuladas. É onde entram as tão comuns brincadeiras de faz-de-conta, nas quais a criança já evidencia diferenciar entre situações verdadeiras e inverossímeis.

O déficit na comunicação varia desde a ausência total de comportamentos comunicativos até a presença de linguagem, inclusive com falas estruturadas, porém com dificuldades para a utilização social (COELHO; IEMMA; LOPES-HERRERA, 2008). Perissinoto (2011, p. 204) argumenta que, entre: “[...] os prejuízos na comunicação devem ser incluídas as habilidades verbais e não verbais bem como o uso de gestos e expressão facial.”.

No que se refere à presença de comportamentos repetitivos e estereotipados, pode-se observar um apego excessivo a alguns objetos, dificuldade em aceitar mudanças, persistência em manter rotina, além do uso não funcional de objetos (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Mink e Mandelbaum (2009, p. 84) corroboram esta questão e argumentam que:

Esses critérios abrangem uma ampla faixa de comportamentos, que engloba movimentos repetitivos, comportamentos compulsivos mais complexos, preocupação excessiva com temas cognitivos e resistência à mudanças na rotina. Tipicamente, os comportamentos citados emergem no início da infância e podem persistir até a idade adulta. Ainda que façam parte dos critérios diagnósticos do autismo, nenhum deles é observado exclusivamente nessa condição; podem ocorrer, também, em indivíduos com déficits sensoriais e incapacidades de desenvolvimento não-autista, ou em crianças que, afora isso, seriam normais. (MINK; MANDELBAUM, 2009, p. 84)

Sobre este assunto, é importante destacar que neste item estão incluídos os seguintes comportamentos: estereotípias, autoagressão, compulsões, tiques, rituais e uniformidade. Mink; Mandelbaum (2009, p. 84 - 86), conceituam estes termos da seguinte forma:

As estereotípias são movimentos rítmicos, padronizados, repetitivos, despropositados e involuntários. Alguns exemplos são: balançar o corpo, levantar e abaixar a cabeça, andar em círculos, agitar as mãos [...].

Comportamentos auto-agressivos são ações estereotipadas e repetitivas, com potencial para causar lesão à própria pessoa. A lesão varia de mínima até grave. Exemplos de comportamentos auto-agressivos incluem bater-se com a mão ou com algum objeto, bater uma parte do corpo contra um objeto [...].

Compulsões são comportamentos complexos repetitivos, que parecem propositais, executados de acordo com uma regra ou até “tudo se acertar”. Os exemplos incluem ordenar ou organizar objetos, lavá-los, verificá-los, contá-los [...].

Tiques são movimentos discretos, repetitivos e estereotipados, que mudam ao longo do tempo. Podem ser simples ou complexos. Os simples são rápidos, breves, involuntários e arrítmicos. Classificam-se, também, em motores, como piscar os olhos ou encolher os ombros, ou em vocais, como limpar a garganta [...].

Rituais constituem o desempenho de atividades da vida diária de uma maneira repetitiva e rigidamente idênticas. Podem incluir os modos como as refeições são dispostas ou ingeridas, rotinas para a hora de dormir [...].

Uniformidade é a resistência para mudar a rotina ou o ambiente circundante.

Para a avaliação diagnóstica, além dos critérios estabelecidos e o trabalho de uma equipe multidisciplinar, são utilizados alguns instrumentos para auxiliar. É importante ressaltar que tais instrumentos apontam caminhos, diretrizes, porém, nenhum deles é conclusivo no que se refere à questão diagnóstica. De acordo com Lampreia (2003), os instrumentos podem ser questionários, geralmente aplicados aos cuidadores/responsáveis, ao encargo da pessoa com autismo, ou os que permitem uma observação direta do comportamento da pessoa. A autora destacou alguns deles, a saber:

[...] o ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised) (Lord, Rutter e Le Couteur, 1994), o PIA (The Parent Interview for Autism) (Stone & Hogan, 1993) e o WADIC (Wing Autistic Disorder Interview Checklist) (Wing, 1996b), devem ser aplicados ao responsável pela criança avaliada. Os

instrumentos de observação, como o ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) (Lord, Rutter, Goode, Heemsbergen, Jordan, Mawhood e Schopler, 1989) e o CARS (Childhood Autism Rating Scale) (Schopler, Reichler e Renner, 1988), requerem uma observação direta da criança. (LAMPREIA, 2003, p. 58).

No Brasil, ainda não há muitos estudos sobre a epidemiologia do autismo. Esta falta de conhecimento acontece principalmente nos países em desenvolvimento. No entanto, há algumas informações colhidas que são possíveis de generalizar. Uma delas é distribuição de autismo por sexo, pois sabe-se que é muito mais comum a ocorrência de autismo em pessoas do sexo masculino; em torno de 4 meninos para uma menina. Segundo Paula; Ribeiro; Teixeira (2011, p. 156):

[...] essa proporção varia consideravelmente, quando se leva em conta o funcionamento intelectual: entre autistas com retardo mental moderado ou profundo, a proporção é de aproximadamente 1,5:1, enquanto que entre aqueles sem deficiência mental, essa proporção se eleva em 5,5 para cada menina.

Outros estudos têm mostrado um risco maior de autismo entre irmãos de pessoas com esta condição. Outros estudos ainda apontam um índice maior de pessoas com autismo em áreas urbanas do que rurais, porém de acordo com Paula, Ribeiro e Teixeira (2011, p. 156) “[...] os equipamentos de saúde são bem mais disponíveis em áreas urbanas do que em rurais. Acredita-se que aquela diferença decorra de um viés metodológico e não do local de moradia do indivíduo com TGD/Autismo.”. Há ainda, alguns estudos que buscam relacionar o autismo com raça, etnia ou classe social, porém são inconsistentes. (PAULA; RIBEIRO; TEIXEIRA, 2011).

Bosa (2006), afirma que o programa de atendimento a ser oferecido à pessoa com autismo, vai depender da fase de desenvolvimento em que se encontra, no entanto há evidências de que favorecer os atendimentos de forma integrada e precocemente é o modo mais efetivo. Segundo a autora, sobre a escolarização destas crianças, “cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades [...]” (BOSA, 2006, p. 49).

De acordo com esta mesma autora, as crianças menores, com autismo, devem ser inseridas prioritariamente na estimulação da linguagem e fala e da interação social, deve ser dado suporte aos familiares e acompanhamento da educação especial. No caso de adolescentes com autismo, a necessidade está mais voltada para as questões da habilidade

social, sexualidade e da terapia ocupacional. Para um adulto, o que deveria estar em foco, refere-se à tutela e moradia. (BOSA, 2006).

Ainda sobre o tratamento, o material elaborado pelo Ministério da Saúde que abarca as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), descreve que:

O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionando suas ações ao desenvolvimento de funcionalidades e à compensação de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardo de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não-verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade. (BRASIL, 2013a, p. 57).

De uma maneira geral, tem-se ampliado mais o conhecimento sobre o autismo, e por consequência, ampliado mais as possibilidades de intervenção. Atualmente os diagnósticos de TEA são mais frequentes, muito provavelmente porque passou a ser uma condição mais conhecida. Sobre este assunto, Oliveira e Paula (2012, p. 54), argumentam que:

Outro aspecto de grande relevância que precisa ser enfatizado, é que os TEA são muito mais frequentes do que se supunha décadas atrás, fato que precisa ser considerado no planejamento de políticas públicas, tanto no campo da educação quanto da saúde.

Neste sentido, reivindicações têm sido feitas pelas pessoas com autismo, seus familiares e especialistas, e têm sido conquistados direitos legais que são fundamentais para a garantia da qualidade de vida. Em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a lei 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dentre vários tópicos relevantes. Um deles diz respeito ao fato de se considerar a pessoa com TEA, como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais - Art. 1º, § 2º. (BRASIL, 2012). Assim todo o direito reservado à pessoa com deficiência, passa a partir desta lei a contemplar também a pessoa com autismo.

No entanto, mesmo com a ampliação do conhecimento e dos direitos, ainda é muito presente no autismo uma história ligada à área médica, que traz uma ideia pautada na patologia, no atendimento clínico e com o enfoque ainda muito forte no diagnóstico. Esta questão foi apontada por Vasques (2008), na discussão sobre a escolarização da pessoa com

autismo, e de acordo com a autora “[...] existe uma centralidade do diagnóstico na construção e na condução dos processos educacionais [...]” (VASQUES, 2008, p. 182). Ainda sobre este assunto:

Convencer-se de que determinado diagnóstico acarreta inevitavelmente certo tipo de personalidade, com condições (ou não), de educabilidade e aprendizagem, não levará a aposta de encontrar no sujeito em questão, a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo especial de ser. (VASQUES, 2010, p. 10).

Neste sentido, questiona-se, sobretudo, qual a decorrência de todo este percurso histórico, eminentemente clínico, para a educação? Este questionamento se faz importante na medida em que se depara com uma história pautada na lógica médica voltada para a patologia, e se propõe discutir esta condição voltada para a escola que prima (ou deve primar), pela avaliação das potencialidades, ao invés da patologia, por um trabalho educacional, ao invés de atendimento com caráter clínico.

Quando se discute este modelo médico, não é a intenção rechaçá-lo, muito menos desconsiderar sua importância na área da saúde. Contudo, o que se pretende é a discussão desta condição na área educacional, e neste sentido não há como trazer para este espaço explicações da área da saúde. Há um equívoco muito grande se a escola assumir (ou continuar assumindo) um modelo médico para explicar e propor estratégias para os alunos com autismo. Isto porque, se a atenção se voltar única e exclusivamente para o diagnóstico, perde-se de vista as potencialidades, prioriza as características da patologia, em detrimento a pessoa. De acordo com Orrú (2013, p. 1704):

Nesse processo, os elementos da vida social são menosprezados e avaliados quanto à sua real serventia na sociedade, desencadeando a desumanização do indivíduo e seu meio social, ou seja, as pessoas são “transformadas” em coisas. Consequentemente, neste parâmetro o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro sintomático da síndrome) e não como uma pessoa (com sua singularidade e individualidade), com autismo.

Esta questão ainda fica mais complexa, se for levado em consideração a diversidade dentro do espectro do autismo. De acordo com Rapin e Tuchman (2009, p. 19), há no quadro do autismo “[...] uma ampla gama de sintomas, com enorme variação na gravidade de alguns ou de todos eles.”, proporcionando assim uma condição com diferenças individuais extremas. (RAPIN; TUCHMAN, 2009).

Acredita-se que não houve espaço para discussão destas questões. A escola, ao assumir o desafio de matricular pessoas com autismo, acabou trazendo para dentro da instituição este olhar médico, não conseguindo repensar, reorganizar o espaço para atender estes alunos. Esta questão, na verdade, pode ser ampliada para a história da educação especial, que assumiu na sua trajetória uma postura “[...] médico-biológico-psicológica, centrada nas noções de desvio e de anormalidade.” (VASQUEZ, 2010, p. 45). Esta forma de pensar está ainda, muito presente no cotidiano das escolas, não nas elaborações teóricas, mas sim, nas práticas pedagógicas cotidianas.

Toda esta problemática apresentada, que tem no seu cerne o foco na patologia, pode trazer (e traz), dificuldades importantes para o professor pensar, elaborar e propor estratégias de ensino. Pode trazer ainda, segundo Camargo e Bosa (2009), “ideias distorcidas” sobre as crianças com diagnóstico de autismo, e o professor, diante disso, pode acabar não investindo no potencial de aprendizagem de tais alunos.

Na busca de caminhos possíveis para superar esta questão, Vasques (2008, p. 186), argumenta que para trabalhar com “[...] a diversidade dos sujeitos e suas possibilidades subjetivas e educacionais no plano do visível, é necessário escavar o branco ‘indefectível’ dos sistemas classificatórios, mirar suas frestas e deslocar o olhar em busca de alternativas.”.

3 AUTISMO E EDUCAÇÃO

A escolarização das pessoas com autismo seguiu o mesmo caminho dos atendimentos voltados às pessoas com deficiência, e neste sentido, passou por diferentes momentos históricos que acabaram, de certa forma, determinando o tipo de abordagem que era oferecido a elas. Tal abordagem sempre esteve diretamente relacionada à forma de organização social, econômica, política e cultural da sociedade vigente (ARANHA, 2001; ORRÚ, 2012).

Em se tratando dos temas deficiência e escolarização, pode-se traçar como marco o século XVI, com os trabalhos de médicos e pedagogos “[...] que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis.” (MENDES, 2006, p. 387). Acredita-se que este período foi significativo, pois a partir deste momento histórico, percebeu-se um maior investimento no potencial de aprendizagem de pessoas que até então haviam passado por situações de total exclusão, de pena, cuidado, sarcasmo, enfim, diferentes posturas em diferentes períodos históricos.

No Brasil, no século XIX, a partir de influências dos Estados Unidos e da Europa, foi organizado o atendimento para pessoas com deficiência (cego, surdo, deficientes intelectuais e físicos) “[...] por iniciativa de órgãos oficiais e, em alguns casos privados, por meio de alguns educadores que, preocupados com a questão, empenharam-se na concretização de atividades inovadoras em função delas.” (ORRÚ, 2012, p. 45). Neste mesmo século XIX, foram criadas as classes especiais que estavam alocadas nas escolas regulares (MENDES, 2006). De certa forma, o acesso à educação para pessoas com deficiência foi sendo “[...] lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral.” (MENDES, 2006, p. 387).

A partir do século XX, a política educacional voltou à atenção para a educação especial (ORRÚ, 2012). Assim, a educação das pessoas com deficiência, que passou a ser de responsabilidade da educação especial, assumiu uma prática centrada na noção de normalidade, focando nos déficits da pessoa; “naquilo que falta”. Com este panorama, a educação das crianças e adolescentes com autismo, de acordo com Vasques (2008), seguiu estes ideais de normalidade, e o atendimento tinha como objetivo a adaptação desta pessoa ao contexto, sendo recomendada uma aprendizagem funcional. Para a referida autora, a crença, neste momento, estava pautada em uma única forma de ser autista que “[...] reduzidos aos seus sintomas e comportamentos (a) típicos, justifica interpretações empobrecedoras, objetivadoras. (VASQUES, 2008, p. 185). Sobre esta questão, Orrú (2012, p. 46), acrescenta

que “[...] durante um período de 13 anos (1972-1985), as tendências políticas educacionais privilegiavam uma educação especial plenamente terapêutica [...]”.

Mesmo com o movimento da inclusão escolar, com o direito à matrícula na escola comum garantido desde a Constituição (BRASIL, 1988), ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), historicamente, a escolarização da pessoa com autismo também ficou a cargo das escolas de educação especial e passaram a frequentar o ensino comum mais tardiamente. Suplino (2009b, p. 3), argumenta que “A educação especial surge como a mediadora natural da interlocução Escola x Diferença, por ter como objeto e fundamento da própria existência, a diferença.”.

De acordo com Suplino (2009a), no início da década de 90, os alunos com autismo eram classificados no grupo de portadores de distúrbios psiquiátricos. Em meados desta mesma década, passaram a fazer parte do grupo de condutas típicas, que se refere a uma variedade muito grande de comportamentos, na qual há, em termos de literatura, definições e classificações diferentes, porém grande parte “[...] pode ser representada por um contínuo, no qual se representa, em um extremo, comportamentos voltados para o próprio sujeito, e no outro extremo, comportamentos voltados para o ambiente externo.” (BRASIL, 2002, p. 8). Como exemplo de comportamentos voltados para si, pode-se citar: “[...] fobias, automutilação, alheamento do contexto externo, timidez, recusa em verbalizar, recusa em manter contato visual, etc.”. (BRASIL, 2002, p. 8). Já o comportamento voltado para o ambiente, diz respeito à “[...] agredir, faltar com a verdade, roubar, gritar, falar ininterruptamente, locomover-se o tempo todo [...]”. (BRASIL, 2002, p. 8). É importante ressaltar que a severidade destes comportamentos dependia da frequência, intensidade e duração (BRASIL, 2002).

O material elaborado pela extinta Secretaria de Educação Especial, intitulado *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais* (BRASIL, 2006, p. 12), apresenta uma tabela⁵ que mostra a evolução da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, do ano de 1998 a 2005. Nesta, notou-se que a classificação do autismo somente passou a fazer parte do censo em 2005, evidenciando que muito provavelmente, alunos com autismo estavam nas escolas especiais e, caso tivessem sido matriculados no ensino comum, estariam classificados como condutas típicas.

⁵ No material elaborado, a tabela tem como título – Tabela 4 - Evolução da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais - Fonte: MEC/INEP/SEESP.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prevê o acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A ideia central é a necessidade de se buscar respostas para as necessidades educacionais especiais deste alunado (BRASIL, 2008), que passaram a ser identificados como público alvo da educação especial.

As normativas que regem a educação preveem que o atendimento da Educação Especial, denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino e aconteça de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2008). O decreto 6.571, de setembro de 2008, foi o responsável pela normatização do atendimento educacional especializado, no entanto foi revogado pelo decreto 7.611, de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que regulamenta nos seus artigos 2º e 3º o que segue:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Tal decreto reafirma um sistema inclusivo em todos os níveis, e apresenta o AEE como a alternativa de atendimento aos alunos público alvo da educação especial, objetivando

o acesso, a permanência e a qualidade do ensino a estes alunos. Neste contexto, o AEE vem se configurando como a única alternativa proposta pelas políticas de educação, para responder aos desafios cotidianos que a inclusão escolar traz.

Ainda sobre o atendimento escolar da pessoa com autismo, em março de 2012, foi disponibilizado a Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013b), que orienta os sistemas de ensino para assegurar a efetivação da Lei Nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este documento (Lei nº 12.764/2012), traz aspectos relacionados aos direitos da pessoa com autismo, incluindo os direitos que se referem à educação, que estão descritos no art.2º (BRASIL, 2012)

- I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II – a participação da comunidade na formulação de políticas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;
- [...]
- V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VII – o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como os pais e responsáveis.

Especificamente na Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013b), estão descritos aspectos que viabilizam o acesso com qualidade ao aluno com autismo no ensino comum. Neste sentido, defende a inclusão de alunos com transtorno de espectro autista no ensino comum e dentre os vários itens abordados, coloca com sendo possível um acompanhamento especializado na sala de aula, desde que comprovada sua real necessidade e a penalidade, caso a escola recuse a matrícula de alunos com autismo. (BRASIL, 2013b). Outro ponto elencado diz respeito à “[...] intersetorialidade na gestão das políticas públicas [...]” (BRASIL, 2013b, p. 2), considerando assim a importância das diferentes áreas, como: educação, saúde, assistência, direitos humanos, transporte, trabalho, etc. Também foi citada e enfatizada a participação da comunidade “[...] na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas [...]” (BRASIL, 2013b, p. 2); e a formação dos profissionais da educação que deverá possibilitar “[...] a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno

do espectro autista.” (BRASIL, 2013b, p. 2). Neste sentido a formação do professor deve proporcionar conhecimento, buscando a:

- Superação do foco de trabalho nas estereotípias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar;
- Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;
- Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados;
- Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;
- Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante, em relação a si mesmo, e ao grupo em que está inserido;
- Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
- Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;
- Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais;
- Interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico, e se fizer necessária, a troca de informações sobre seu desenvolvimento;
- Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares;
- Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização;
- Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos.
- Planejamento e organização do atendimento educacional especializado, considerando as características individuais de cada estudante que

apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação. (BRASIL, 2013b, p. 2-3).

A partir destas considerações sobre o conhecimento que os educadores devem adquirir, acredita-se que todos os itens citados, se colocados em prática, podem, de fato, permitir o desenvolvimento educacional do aluno com autismo. Dentre eles, destaca-se o fazer pedagógico da escola, que deve buscar ao longo do processo de escolarização “[...] a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais [...]” (BRASIL, 2013b, p.3). No entanto, uma das grandes preocupações esteve (e está) relacionada à metodologia de ensino, e neste sentido, o como ensinar, tem sido motivo de discussões, e de certa forma, de discordâncias teóricas. Há alguns programas educacionais voltados para a pessoa com autismo que são utilizados principalmente em escolas especiais, que são: o programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), e o Currículo Funcional Natural. Nos próximos parágrafos são discutidas estas duas metodologias de ensino.

O Programa TEACCH foi criado em 1964, na Carolina da Norte, por meio das pesquisas desenvolvidas sobre autismo pelo Dr. Eric Schopler e “[...] constitui-se atualmente na metodologia adotada pelos setores públicos da saúde e da educação daquele estado, nos Estados Unidos [...]” (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 263). De acordo com Orrú (2012), o TEACCH é um dos métodos mais utilizados em instituições que trabalham com alunos com autismo no Brasil e no mundo. O objetivo de tal programa está pautado em:

[...] apoiar o portador de autismo em seu desenvolvimento para ajudá-lo a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. Isto inclui ajudá-lo a compreender o mundo que o cerca através da aquisição de habilidades de comunicação que lhe permitam relacionar-se com outras pessoas, oferecendo-lhes, até onde possível, condições de escolher de acordo com suas próprias necessidades. (MARQUES; MELLO, 2005, p. 145).

As estratégias deste programa foram elaboradas a partir das pesquisas que identificaram as áreas de linguagem, cognição e comportamento social como áreas de maior comprometimento no autismo, e trazem uma valorização grande da organização da rotina oferecendo informações visuais como forma de intervenção terapêutica. Propõe um trabalho em grupo, porém o planejamento se faz de forma individualizada pela diversidade presente, nos casos de TEA (LEON; OSÓRIO, 2011). Tem como base epistemológica a teoria

comportamental, muito presente na década de 60, nos Estados Unidos, e os estudos da psicolinguística, tendo o trabalho voltado para:

[...] descrição de comportamentos observáveis no planejamento terapêutico, a utilização de programas de aprendizagem passo a passo e o uso de esquemas de Reforçamento de condutas socialmente apropriadas, evidenciam as influências comportamentais com o objetivo de se obter maior controle das respostas discrepantes e idiossincráticas presentes nas pessoas acometidas pelos TEA. Por outro lado, foi na psicolinguística que se buscou o entendimento e o desenvolvimento de estratégias específicas para compensar os comprometimentos comunicacionais causados pelo transtorno. Isto fica muito claro no amplo uso de recursos visuais, como pictogramas ou fotos, para ampliar as capacidades da linguagem compreensiva e receptiva. (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 263).

Neste programa educacional, o ambiente é totalmente organizado e manipulado pelo professor, as atividades são planejadas individualmente e na sala de aula o grupo é formado no máximo, por cinco alunos (ORRÚ, 2012). Há ainda algumas características importantes a serem destacadas, sendo a primeira delas referente à estrutura física, pois a sala de aula deve ser organizada de modo a deixar claro para o aluno o que é esperado que ele faça:

[...] por exemplo, sente e escute uma história, ou fique em pé e dance. No primeiro caso, uma cadeira diante de um livro sobre uma mesa pode ser um bom indicador, ao passo que um tapete na frente de um aparelho de som pode ser para o segundo. (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 265).

Esta sala de aula ainda deve ser organizada, de modo a conter um espaço para as atividades do trabalho individual (atividades novas para os alunos), e do trabalho independente (atividades que os alunos já conhecem e fazem de forma independente), ambas dirigidas pelo professor. Além destes espaços divididos, há a necessidade de um outro, para as atividades livres, onde são utilizados brinquedos, jogos, computador, etc. É importante que cada espaço seja devidamente sinalizado (LEON; OSÓRIO, 2011) e a sequência das atividades devem estar sempre disponíveis para o aluno, sinalizando inclusive a forma de transição de uma tarefa para outra (MARQUES; MELLO, 2005).

Outra característica do TEACCH, refere-se à programação da rotina, que é a apresentação das atividades a serem realizadas, sendo desenvolvidas de acordo com a idade da pessoa. Para a elaboração desta, podem ser utilizados materiais concretos (caneca para indicar lanche, por exemplo), cartões com fotos ou desenhos, cartões com fotos ou símbolos, ou ainda, a apresentação da rotina pode ser feita por escrito. É recomendado que a rotina “[...]”

seja apresentada seguindo a ordem de cima para baixo, ou da esquerda para a direita, tal como convencionalmente seguimos uma agenda [...]” (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 266).

A terceira característica do TEACCH, é a utilização de sistemas de trabalho que são atividades individuais e estimula a realização da atividade pelo aluno com entendimento, intenção e com a maior autonomia possível. Há formas de elaboração destes sistemas de trabalho, porém de modo geral, deve conter: sinalização utilizando organização da mesa e cartões de instrução; o término da atividade deve estar claro para o aluno e, neste caso, geralmente utiliza-se a cesta indicando que já acabou; o tempo do trabalho deve ser antecipadamente planejado de acordo com a condição individual, e após seu término, é necessário indicar visualmente a próxima atividade. (LEON; OSÓRIO, 2011).

Outras duas características do TEACCH, referem-se ao apoio visual e os tipos de atividade. O apoio visual neste programa tem uma importância na medida em que “[...] a informação visual representa papel essencial pela sua natureza perceptual e concreta. Os dados apresentados visualmente não requerem uma capacidade simbólica mais complexa.” (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 270). Estas características vêm ao encontro da necessidade que a pessoa com autismo apresenta, referente ao comprometimento nas habilidades de representação oriundo dos déficits na comunicação e na cognição. A proposta é que o apoio visual auxilie na compreensão de enunciados, de solicitações e instruções cotidianas. Já, os tipos de atividades devem acompanhar o desenvolvimento da pessoa, e desta forma, passando a ser mais complexa à medida que a pessoa cresce e se desenvolve. Tais atividades devem ser elaboradas de modo a fazer sentido para o aluno com autismo e que auxiliem na compreensão da tarefa; devem ainda ser elaboradas de forma atrativa, levando em conta a estética. (LEON; OSÓRIO, 2011).

Para o trabalho a partir do TEACCH, utiliza-se como avaliação, um instrumento desenvolvido pelo próprio programa educacional denominado PEP – Perfil Psicoeducacional que tem “[...] a finalidade de avaliar habilidades e déficits de crianças portadoras de autismo, assim como seu nível de desenvolvimento em 9 diferentes áreas funcionais, e comportamentos incomuns em 4 áreas de patologia.” (MARQUES; MELLO, 2005, p. 145).

É importante ressaltar, que o TEACCH vem sendo implantado em muitas instituições de países diferentes, no entanto, em cada uma destas instituições, são realizadas adaptações culturais no programa. “O TEACCH não se opõe, nem incentiva, e é por isso que o Centro TEACCH não formaliza nenhum tipo de autorização.” (MARQUES; MELLO, 2005, p. 147).

Outra proposta metodológica utilizada para as pessoas com autismo, trata-se do Currículo Funcional Natural (CFN). O CFN passou a ser elaborado a partir da década de 70,

por um grupo de pesquisadores da Universidade de Kansas, objetivando um trabalho com crianças sem nenhuma dificuldade e/ou deficiência. A ideia era proporcionar um desenvolvimento de habilidades que levassem as crianças a serem mais independentes e criativas, e que, a partir da aprendizagem de habilidades, as crianças pudessem se adaptar ao ambiente. Neste momento, tal currículo era compreendido como funcional, por desenvolver atividades que são úteis e funcionais (SUPLINO, 2009a). Uma década depois, nos anos 80:

[...] a partir de uma parceria entre as doutoras Liliana Mayo do Centro Ann Sullivan do Peru e Judith LeBlanc, a proposta do Currículo Funcional foi levada para o Centro localizado em Lima. A equipe do Centro modificou e adaptou o currículo de modo a trabalhar com pessoas portadoras de autismo e outros transtornos do desenvolvimento [...]. (SUPLINO, 2009a, p. 49).

Nos anos 90, a Dra. Judith LeBlanc passou a chamar a proposta metodológica de Currículo Funcional Natural. Desta forma, as palavras, funcional e natural, são assim compreendidas por esta proposta:

FUNCIONAL: no sentido de que as habilidades (objetivos), que serão ensinadas tenham a função para a vida, que possam ser utilizadas de imediato ou num futuro próximo. O aluno poderá utilizar as atividades aprendidas em sua própria vida ou para contribuir em sua família ou comunidade. Assim, não deveria ensinar, despendendo energia do aluno para aprender coisas que não têm significado para a sua vida. (SUPLINO, 2009a, p. 50-51).

NATURAL: está relacionado ao ato de ensinar. Às situações de ensino, materiais selecionados e procedimentos utilizados, bem como à lógica na execução das atividades.

O professor deveria encontrar oportunidades de ensino que sejam naturais, evitando situações artificiais. (SUPLINO, 2009a, p. 53).

Há ainda outros aspectos relevantes que devem ser levados em consideração quando tal proposta metodológica for utilizada. Um deles está relacionado ao fato de que o currículo deve ser divertido, no sentido de proporcionar ao aluno prazer em aprender, e ao professor prazer em ensinar, em estar com o aluno (SUPLINO, 2009a). Outra questão discutida no CFN, trata-se da idade cronológica, pois os objetivos das atividades devem estar relacionados com a idade cronológica da pessoa (MIURA, 2011; SUPLINO, 2009). Outro aspecto é considerar que se faz “[...] necessário proporcionar uma aprendizagem com possibilidades de sucesso para o estudante, cuja meta seja importante para promover inclusão social e redução de diferenças.” (MIURA, 2011, p. 157). Assim, a proposta é que se tenha um número menor

de erros possíveis, isto porque, grande parte dos alunos já tem um histórico de insucesso na escola, e cabe ao professor preparar as atividades, facilitando:

[...] o processo de aprendizagem, antecipando possibilidades de erros, impedindo, na medida do possível, a ocorrência dos mesmos. O professor deverá levar seus alunos a uma aprendizagem com poucos erros. Na medida em que o aluno vai acertando, sente-se mais confiante para avançar. (SUPLINO, 2009a, p. 58).

Como princípios norteadores, o CFN apresenta em seu primeiro item *A Pessoa como centro*, para ratificar o respeito à pessoa com necessidades educativas especiais e a importância de tratá-la como qualquer outra pessoa gostaria de ser tratada. “Esse trato é chamado ‘Trato de Pessoa’ ou ‘Trato Amigo’. É definido pela máxima: ‘Não devo fazer com os outros, aquilo que não gostaria que fizesse a mim’”. (SUPLINO, 2009a, p. 58).

No segundo item, está a *Concentração nas habilidades*, por compreender a necessidade do professor se pautar naquilo que o aluno faz bem, colocando os comportamentos considerados inapropriados como pano de fundo. “Quando nos concentramos nas habilidades, nossa tarefa de educar torna-se menos árdua, uma vez que nosso olhar está voltado para as possibilidades.” (SUPLINO, 2009a, p. 62).

O terceiro item defende que *Todos podem aprender*, justificando que a maioria das dificuldades na aprendizagem não está no ato de aprender, mas sim no ato de ensinar. Cabe ao educador analisar a melhor forma para ensinar aquilo que o aluno precisa. O quarto item refere-se *À participação da família no processo de aprendizagem*, pois tal proposta metodológica vê a parceria com a família como um dos aspectos centrais. “O ambiente doméstico proporciona experiências significativas para o aluno, e deve-se ensinar aproveitando todas as oportunidades que este ambiente oferece.” (MIURA, 2011, p. 164).

Assim, de maneira geral, e de forma sintética, pode-se dizer que:

[...] um currículo funcional natural é composto de uma filosofia que norteie as práticas educacionais, objetivos e procedimentos de ensino que facilitem a apropriação, por parte do aluno, daquilo que é ensinado. O currículo também deve ser passível de constante avaliação, possibilitando ao educador a análise constante do processo de ensino-aprendizagem, de modo que possa perceber os avanços do aluno como também os entraves que se apresentem. A avaliação constante do processo de ensinar conduz o professor a julgar a eficácia dos procedimentos que vinha utilizando, os quais, talvez, necessitem ser modificados. (SUPLINO, 2009a, p. 71).

Estes programas educacionais, e outras estratégias utilizadas para os alunos com autismo, auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, a intervenção educacional precisa ultrapassar as técnicas e buscar condições para a valorização humana e a formação de vínculos; “[...] **a educação deve explorar potencialidades.**” (CUNHA, 2005, p. 122, grifo nosso).

4 MÉTODO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva com estratégia de campo. A abordagem qualitativa norteou o tratamento e a interpretação dos dados obtidos.

4.1 Local da pesquisa

4.1.1 Caracterização do município e do serviço de Educação Especial⁶

O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro-oeste do Estado de São Paulo, aproximadamente 320 quilômetros de distância da capital paulista. De acordo com o IBGE (2010), vivem neste município, um total de 343.937 habitantes. Os principais ramos de atividades econômicas são: o serviço e o comércio.

Em relação aos aspectos educacionais, o município conta com quarenta e oito escolas estaduais, sete Áreas de Desenvolvimento Infantil (ADI), sete escolas de Ensino Fundamental, quarenta e cinco escolas municipais de Educação Infantil, três escolas de educação especial, dentre outras instituições de ensino médio e superior. Destaca-se, contudo o setor educacional universitário.

A história da Educação Especial do município, assim como no Brasil, passou pelas fases de exclusão da pessoa com deficiência, integração e inclusão. Por três décadas (da década de 60 à década de 90), os professores eram contratados pela prefeitura, e cedidos por meio de convênio, às entidades conveniadas que ofereciam atendimento às pessoas com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência visual.

Em 1993, alguns cargos como: Professor de Educação Especial I e II, Diretor de Divisão de Educação Especial, dentre outros, foram criados por meio da Lei nº 3601/93. No início de 2005, teve início a elaboração do Projeto de Lei para a criação do serviço de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e após foram realizadas as adequações no convênio para que os professores passassem a atender os alunos com necessidades educacionais especiais/deficiência na Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino.

Neste sentido, somente a partir de 2006, os alunos com deficiência passaram a frequentar o ensino comum da rede municipal. Torna-se importante ressaltar que, de 2005 a

⁶ Os dados deste item foram retirados do Plano Municipal de Educação elaborado em 2012 da cidade participante do estudo.

2009, os alunos com deficiência referiam-se aos diagnósticos de Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual. Assim, até 2009, se algum caso de aluno com autismo foi matriculado no ensino comum, muito provavelmente teve o diagnóstico relacionado à deficiência intelectual.

A partir de 2010, o mapeamento diagnóstico dos alunos passou por alterações, aumentando para sete nomenclaturas (ao invés das quatro nomenclaturas anteriormente citadas), a saber: Deficiência Auditiva; Deficiência Física/Paralisia Cerebral; Deficiência Visual; Deficiência Intelectual; Deficiência Múltipla; Transtorno Global do Desenvolvimento.

Assim, atendo-se ao público alvo deste estudo, somente em 2010, os alunos com autismo passaram a frequentar o ensino comum da rede municipal, totalizando neste ano 21 matrículas (Educação Infantil - 17 e Ensino Fundamental - 4). No ano de 2011 (até agosto), o número de matrículas na rede municipal passou a ser de 37 alunos com autismo, sendo 12 deles matriculados no Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo).

4.1.2 Escolas participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em seis escolas comuns, da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, localizadas em diferentes regiões geográficas, a saber: zona leste (uma escola); zona norte (duas escolas), zona noroeste (duas escolas) e zona oeste (uma escola). Destas seis instituições de ensino fundamental, quatro atendem alunos do 1º ao 5º ano, e duas do 1º ao 9º ano.

4.2 Participantes

Participaram desta pesquisa nove professoras do Ensino Fundamental – Ciclo I, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo, com histórico e experiência de atuação com alunos autistas, matriculados em classes comuns do ensino regular no ano de 2011.

A opção por 2011, se deu pelo fato de que a coleta de dados ocorreu no ano de 2012, e para tanto, era necessário ter um parâmetro de um ano letivo todo, incluindo o planejamento do professor, o replanejamento, as avaliações, etc. Neste sentido, optou-se pelo ano anterior à coleta, por acreditar que dessa forma, o professor teria vivenciado todo um ano letivo para discutir a escolarização da criança com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a composição dos participantes, realizou-se um contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para verificar a existência da amostra nos critérios estabelecidos. Após este primeiro contato, a Divisão de Educação Especial da cidade,

encaminhou uma lista com os nomes e escolas dos alunos com diagnóstico/hipótese diagnóstica de autismo, que foram matriculados nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental ciclo I e II. Ressalta-se que não foi discutida a questão diagnóstica do autismo, e neste sentido, aceitou-se a listagem oficial do órgão responsável contendo alunos com diagnóstico concluído e alunos com diagnóstico em investigação.

A partir de então, fez-se uma seleção nestes dados e incluídos na pesquisa os professores do ciclo I do Ensino Fundamental que tiveram no seu grupo de alunos, crianças com autismo no ano de 2011, nesta rede de ensino, totalizando nove professoras, num total de 10 alunos. Tal recorte justifica-se pelo objetivo da pesquisa que enfoca os anos iniciais da escolarização.

É importante esclarecer que antes desta fase, foram realizadas entrevistas com duas professoras de outro município do interior de São Paulo com os mesmos critérios estabelecidos acima, ou seja, acompanharam um aluno com autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2011, para participação no Projeto Piloto.

4.3 Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo para coleta de dados foi a entrevista. De acordo com Dias e Omote (1995), a entrevista vem sendo comumente utilizada nas pesquisas em Educação Especial e tem sido admitido como um bom instrumento, principalmente quando se deseja investigar a percepção dos sujeitos frente ao objeto de estudo. Sendo assim, a escolha deste instrumento se deu pela necessidade de conhecer e compreender de maneira aprofundada, o ponto de vista dos professores participantes da pesquisa sobre a escolarização de crianças com autismo no ensino fundamental. No entanto, pelas fragilidades que o próprio instrumento impõe, como por exemplo, a possibilidade de alteração dos dados pelo não cuidado na interpretação da fala do entrevistado (DIAS; OMOTE, 1995), é importante que sejam descritos rigorosamente os procedimentos adotados na pesquisa⁷. Sobre este assunto Oliveira (2002), argumenta que é necessário o cuidado metodológico, e o rigor científico na coleta dos dados, para que sejam evitadas as distorções.

A partir da escolha pela entrevista, optou-se por trabalhar com a semiestruturada, e desta forma, foi elaborado o roteiro de entrevista a partir de três eixos básicos que abordam temas referentes: às características do autismo, a inclusão destes alunos no ensino

⁷ Estas questões estão mais bem discutidas no item procedimento deste estudo.

fundamental e as estratégias educativas mais utilizadas. As questões do roteiro foram formuladas com base na teoria estudada, tomando os cuidados metodológicos recomendados pela literatura científica.

Após o término da primeira versão do roteiro, o mesmo foi submetido à apreciação de três juízes externos, sendo dois deles pesquisadores da área de Educação Especial e um pesquisador de outra área. A participação de um juiz de outra área, aqui foi entendida como necessária para avaliar a clareza das perguntas, já que não havia contato prévio com pesquisas relacionadas à Educação Especial. Dos três juízes, dois sugeriram alterações que trouxeram maior clareza e objetividade nas questões, sendo todas as mudanças incorporadas ao roteiro final de entrevista (APÊNDICE A).

Encerrada esta etapa, foram propostas ainda, visando melhor adequação do roteiro, duas entrevistas piloto com professoras do Ensino Fundamental de outra cidade do interior de São Paulo, que acompanharam crianças com autismo no ano de 2011. Esta estratégia trouxe mais segurança ao processo de coleta de dados, possibilitando avaliar questões práticas como, por exemplo: tempo de entrevista, clareza nas perguntas, o treinamento da pesquisadora, dentre outros aspectos.

4.3.1 Materiais

- Gravador de áudio digital.

4.4 Procedimentos

4.4.1 Procedimentos éticos

Inicialmente, o projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SME), das duas cidades objetivando a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Após a autorização, em abril de 2012, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, o qual foi aprovado e homologado na reunião do dia 16/05/2012 – Parecer do Projeto nº 0452/2012.

4.4.2 Coleta de dados

As entrevistas do projeto piloto foram realizadas com duas professoras e posteriormente, com as nove professoras da pesquisa. Nos dois momentos, a pesquisadora entrou em contato com a direção da escola, solicitou autorização (a SME autorizou a pesquisa mediante autorização da direção da escola), e agendou um horário para convidar as professoras a participarem do estudo.

Após o aceite, as participantes foram informadas sobre questões pertinentes à pesquisa (participação espontânea, sigilo das informações, utilização dos dados para trabalho científico, dentre outras), assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi agendado o horário da entrevista na unidade escolar de acordo com o horário de ATP, disponibilidade das professoras e da pesquisadora. Pontua-se que a maioria das entrevistas foi realizada no mesmo dia da assinatura do Termo, visto que os diretores já haviam explicado, em linhas gerais, a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nos horários de Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP) das professoras, em salas de aula comuns ou nas salas de coordenação/direção e, não houve interrupções ou ruídos significativos, porém duas delas (P5 e P6), foram realizadas em mais de um encontro por conta do fator tempo. O Quadro 1, apresenta a duração das entrevistas.

Quadro 1 – Duração das entrevistas

Professoras	Duração – Entrevista
P1	32min01seg
P2	21min25seg
P3	35min21seg
P4	41min15seg
P5	1h50min39seg
P6	2h01min04seg
P7	27min57seg
P8	44min20seg

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Quadro 1, nota-se que a duração das entrevistas teve uma variabilidade expressiva, sendo possível observar o menor tempo P2 com 21min25seg, e P6 com o maior tempo 2h01min04seg.

Quanto à entrevista semiestruturada, a pesquisadora foi fiel ao roteiro, porém permitiu a fala da entrevistada e não redirecionou o assunto. Isto porque se compreendeu no momento o quanto era importante o espaço para a fala. Entretanto, somente foram utilizadas as questões referentes aos objetivos da pesquisa.

4.4.3 Análise dos dados

Os dados coletados das nove entrevistas foram transcritos de forma literal, e a partir das recorrências das respostas foram elencadas categorias e subcategorias analíticas a partir dos eixos de análise do estudo, a saber: Conhecimento sobre autismo; Inclusão escolar de alunos com autismo; e Ações Pedagógicas. Neste sentido, as respostas foram agrupadas nas categorias correspondentes. Todo o material foi analisado de forma qualitativa, considerando a Análise de Conteúdo de Bardin (2002).

No próximo capítulo são apresentados os resultados e a análise dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo destina-se à descrição dos resultados e a análise dos dados. Antes, porém, será apresentada a caracterização da amostra. O Quadro 2, mostra os dados de identificação das participantes.

Quadro 2 – Dados gerais das professoras.

Profa.	Ano	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de Formação	Tempo de Atuação	Experiência anterior com alunos com autismo
P1	2º ano	34 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	12 anos	12 anos	Nenhuma
P2	3ª ano	44 anos	Letras Pedagogia	Psicopedagogia	08 anos 02 anos	07 anos	Educação Infantil
P3	1ºano	28 anos	Pedagogia	-----	05 anos	04 anos	Nenhuma
P4	2º ano	41 anos	História Pedagogia	Psicopedagogia	11 anos 06 anos	03 anos - Rede Municipal	Nenhuma
P5	5ª ano	45 anos	Pedagogia	Educação Inclusiva	08 anos	08 anos	Educação Infantil
P6	3ª ano	31 anos	Pedagogia CEFAM	Psicopedagogia	10 anos	10 anos	Com o mesmo aluno no ano anterior
P7	2ª ano	33 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	10 anos	06 anos	Com o mesmo aluno no ano anterior
P8	1º ano	28 anos	Letras Pedagogia CEFAM	Psicopedagogia	04 anos 02 anos	06 anos	Nenhuma
P9	2º ano	41 anos	Pedagogia CEFAM	Psicopedagogia	16 anos	16 anos	Com o mesmo aluno no ano anterior

Fonte: Elaboração própria

As professoras entrevistadas tinham idade entre 28 e 45 anos. Todas cursaram Pedagogia, porém três delas antes desta formação, concluíram outro curso de Licenciatura, a saber, Letras (P2 e P8) e História (P4). Ainda sobre este assunto, três entrevistadas (P6, P8 e P9) relataram ter cursado o CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, antes da graduação.

Das professoras entrevistadas, oito fizeram pós-graduação nas áreas de Psicopedagogia (P1, P2, P4, P6, P8 e P9), Psicopedagogia Institucional (P7), e Educação Inclusiva (P5). O tempo de formação das participantes tem uma variabilidade de dois anos (considerando a segunda graduação), até dezesseis anos, ressaltando que sete professoras são formadas na Pedagogia há menos de dez anos. O tempo de atuação segue, de maneira geral, o tempo de formação, variando de três a dezesseis anos.

Quando questionadas sobre a experiência com alunos com autismo nos anos anteriores a 2011, quatro entrevistadas (P1, P3, P4 e P8), relataram nunca ter tido nenhum aluno com esta condição; uma (P2) disse ter tido contato na Educação Infantil onde lecionava na época; uma (P5), relatou ter tido contato em uma escola de educação infantil particular do município; e três (P6, P7 e P9), disseram ter acompanhado o mesmo aluno nos anos anteriores.

De acordo com os dados que caracterizam a amostra, foi possível identificar que todas as participantes cursaram graduação em Pedagogia há menos de dezesseis anos. Neste sentido, ressalta-se que a formação das professoras ocorreu em um momento histórico onde as questões relacionadas à inclusão escolar já estavam presentes na legislação, principalmente na LDB (BRASIL, 1996), no contexto acadêmico e apresentavam alguma repercussão no meio escolar. Assim, questiona-se se este tema foi discutido na formação inicial destas profissionais, já que há recomendações desde a década de 90, para inclusão na matriz curricular de Pedagogia, disciplinas de Educação Inclusiva. Sobre este assunto:

Houve, por parte dos órgãos governamentais (CORDE, 1994; SEESP, 1994; CNE, 1998), ações na década de 90 que culminaram em recomendações, no sentido de implementar a grade curricular de cursos que formam profissionais para atuar com pessoas que apresentam diferenças no funcionamento de suas habilidades cognitivas, físicas e/ou sensoriais [...] (CHACON, 2004, p. 321 e 322).

Partindo deste questionamento, no decorrer das entrevistas, foi possível observar que o tópico Educação Inclusiva não foi abordado com profundidade na formação em Pedagogia, e

especificamente em relação ao autismo, uma participante P3, sinalizou ter tido contato com o assunto na graduação. De acordo com P3:

[...] o que eu tive acesso na faculdade é que ele tem o “mundinho dele”, que ele vive no mundo dele; que ele não socializa, ele não interage com outras pessoas, e que ele tem as particularidades dele em relação à alimentação, come um tipo de alimento, não come do outro tipo; e que ele assim, é bastante limitado porque às vezes até as próprias atividades do dia a dia como tomar um banho, trocar de roupa, se alimentar, ele não consegue fazer sozinho.

Diante do exposto, faz-se necessário considerar que, mesmo tendo recomendações e a própria LDB (BRASIL, 1996), apontando nesta direção, somente em 11 de setembro de 2001, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2 (2001), houve, de fato, uma regulamentação para esta questão. Contudo, pontua-se que a elaboração das leis e regulamentações não muda de imediato as propostas de formação, não traz transformações rápidas no cotidiano das escolas, nem tampouco muda as atitudes das pessoas deste contexto; portanto não traz mudanças instantâneas. Acredita-se que tal mudança é histórica e deve-se a muitos fatores, dos quais alguns deles serão discutidos neste trabalho.

Ainda sobre a formação, mas atendo-se a formação continuada, notou-se que uma participante fez curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, e outras seis fizeram cursos de pós-graduação em áreas correlatas à educação, como Psicopedagogia e Psicopedagogia Institucional. Mesmo sem ter conhecimento das matrizes curriculares de tais cursos, até porque não é este o objeto deste estudo, sabe-se que no primeiro citado (Educação Inclusiva), fazem parte integrante do conteúdo programático, tópicos referentes às deficiências, e em alguns casos, é acrescentada a discussão acerca do autismo. Já nos outros apresentados (Psicopedagogia e Psicopedagogia Institucional), o foco central são as dificuldades escolares, e neste sentido acredita-se que mesmo com um enfoque mais individualizado⁸, questões como o autismo podem ser abordadas. Com base nos dados obtidos, uma participante (P4), relatou ter estudado sobre autismo no curso de pós-graduação. Na fala da participante:

⁸ Enfoque mais individualizado é compreendido aqui como voltado especificamente para as dificuldades individuais do aluno, sem levar em consideração o contexto educacional.

Eu fui saber um pouquinho mais na pós que eu fiz de psicopedagogia, mas que também foi assim... Noções bem básicas mesmo porque a gente estudava várias dificuldades; várias deficiências (...) e o autismo foi uma delas, então a gente tratou bem rapidamente, então não pude me aprofundar muito no conhecimento sobre isso.

De maneira geral, notou-se que, das nove participantes desta pesquisa, somente duas afirmaram ter estudado sobre autismo na graduação e pós-graduação, porém deixaram evidente em suas falas, que foi de forma breve e sem aprofundamento teórico. Acredita-se que, no que se refere à discussão sobre autismo, quando contemplada pela proposta da formação inicial ou continuada, a informação chega de forma fragmentada, não possibilitando ao educador a apropriação do conhecimento e tampouco o auxilia a pensar nesta criança com autismo em um espaço escolar caracterizado eminentemente pelo trabalho em grupo. Desta forma, parece que a formação não se mostra suficiente para propor mudanças efetivas na forma de compreender esta condição e não possibilita ao professor modificar a prática docente.

Outro aspecto relevante nos dados da amostra, refere-se à informação sobre experiência anterior com alunos com autismo. Observou-se que, das educadoras entrevistadas, cinco relataram ter tido experiência anterior (sendo três delas com o mesmo aluno e duas na educação infantil), e quatro não tiveram nenhuma experiência prévia. Sobre esta questão, Omote et al. (2005), afirma ser a experiência no ensino de alunos com deficiência um fator importante para a atitude social positiva, frente às práticas inclusivas. No entanto, ainda de acordo com este autor, o simples fato de estar próximo e “ter contato”, não necessariamente garante que o professor tenha atitudes sociais favoráveis à inclusão, pois dependerá do tipo de contato, se positivo ou negativo.

Outro ponto a destacar, é que as entrevistadas atuam em escolas municipais diferentes (exceto P1 e P5; P7 e P8; P2 e P9 que trabalham nas mesmas escolas), ou seja, são nove participantes em seis escolas. Faz-se necessário ressaltar tal aspecto, pois ainda que as escolas façam parte da mesma proposta municipal, há diferenças que são próprias das instituições de ensino, entendidas aqui com um espaço social e cultural, como aponta Dayrell (1996, p. 2):

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de

normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo.

Após a caracterização da amostra foi possível conhecer, em linhas gerais a trajetória profissional das nove participantes da pesquisa. Tais informações foram associadas aos outros dados advindos dos relatos das professoras, objetivando compreender melhor a escolarização do aluno com autismo.

A partir dos dados, um dos aspectos a ser considerado é que todas as professoras cursaram Pedagogia e oito delas, além da graduação, fizeram a Pós Graduação. No entanto somente duas relataram ter tido acesso a uma breve discussão sobre o autismo, sem nenhum aprofundamento teórico no processo de formação. Desta forma, mesmo depois de décadas de discussão sobre a inclusão, o que se percebe é que a formação nesta perspectiva ainda ocorre de maneira superficial, e de certa forma, distante das questões vivenciadas cotidianamente. Assim, acredita-se que quando há discussões neste sentido, ficam mais no plano teórico e acabam não auxiliando o professor a lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Sobre esta questão, Oliveira (2009, p. 240), entende que a “[...] formação deveriam [lê-se deveria] apresentar mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecessem [lê-se oferecesse] novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade no contexto da sala de aula.”.

Outro ponto destacado refere-se à experiência anterior com alunos com autismo, já que três das nove professoras disseram que acompanharam o mesmo aluno durante dois anos seguidos; duas delas já haviam tido contato na Educação Infantil e as quatro restantes não tiveram nenhum contato. Aqui, faz-se necessário considerar que as duas professoras que tiveram contato na educação infantil, mesmo tendo um conhecimento sobre o autismo, acredita-se que tal experiência se distancia muito das discussões do Ensino Fundamental, principalmente pelo compromisso e responsabilidade quanto à aprendizagem formal.

5.1 O olhar dos professores sobre o autismo: concepção, inclusão escolar e questões educacionais.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados a partir dos eixos temáticos elencados previamente e classificados em categorias e subcategorias de análise. O

Quadro 3, mostra de forma geral, estas informações que serão apresentadas na sequência, de forma mais minuciosa.

Quadro 3 – Eixos Temáticos e Categorias de Análise

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
I – CONHECIMENTO SOBRE AUTISMO	1 - Conhecimento sobre autismo	1 - Próximo à teoria 2 - Misto 3 - Com foco nas características individuais 4 - Com base em mitos 5 - Nenhum
	2 - Características do aluno relacionadas as autismo	1 - Próximo à teoria 2 - Misto 3 - Com foco nas características individuais 4 - Com base em mitos 5 - Nenhuma
	3 - Características que interferiram na aprendizagem	1 - Próximo à teoria 2 - Misto 3 - Com foco nas características individuais 4 - Com base em mitos 5 - Nenhuma
II – INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO	1 - Acolhimento	1 - Favorável 2 - Parcialmente favorável 3 - Não favorável
	2 - Interação	1 - Favorável 2 - Parcialmente favorável 3 - Não favorável
	3 - Suporte	1 - Favorável 2 - Parcialmente favorável 3 - Não favorável
	4 - Avaliação do processo de inclusão	1 - Favorável 2 - Parcialmente favorável 3 - Não favorável
III - AÇÕES PEDAGÓGICAS	1 - Potencial de aprendizagem	1 - Satisfatório 2 - Parcialmente satisfatório 3 - Insatisfatório
	2 - Desempenho de aprendizagem	_____
	3 - Estratégias	1 - Metodologia 2 - Recursos 3 - Suporte 4 - Apoio familiar

Fonte: Elaboração própria

5.1.1 Eixo Temático I – Conhecimento sobre Autismo

Neste primeiro eixo temático (APÊNDICE B), o objetivo foi identificar o conhecimento que as professoras entrevistadas apresentavam em relação ao autismo. Para tanto, buscaram-se informações sobre os aspectos conceituais desta condição, enfatizando o conhecimento inicial, ou seja, antes da experiência de ter na sala um aluno com autismo, e as possíveis mudanças na compreensão após o cotidiano em sala de aula. Além disso, foram questionadas as características relacionadas ao autismo apresentadas pelo aluno juntamente com aquelas que, do ponto de vista do professor, interferiram no processo de aprendizagem. Assim foram elaboradas três categorias (Características do autismo, Características do aluno relacionado ao autismo e Características que interferiram na aprendizagem), e cinco subcategorias:

1. Próximo à teoria: Incluem-se nesta categoria, respostas que abarquem uma ou mais características da pessoa com autismo descritas no DSM. IV. TR⁹ (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002) - Transtorno Autista (ANEXO), sem menção a nenhuma explicação relacionada com mitos.
2. Misto: Incluem-se nesta categoria, respostas de uma mesma participante que abarque explicações tanto do ponto de vista da descrição do DSM. IV. TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002) quanto das explicações pautadas em mitos.
3. Com base nas características individuais: Incluem-se nesta categoria respostas que descrevem as características do aluno ou ainda que relatem mudanças individuais do professor e não focam no conhecimento que tem sobre o autismo de forma mais geral.
4. Com base em mitos: Incluem-se nesta categoria, respostas que se aproximem de explicações baseadas em mitos ainda existentes e se afastem das descrições do DSM.

⁹ Importante ressaltar que este manual, DSM.IV.TR, é destinado à realização de diagnósticos e neste sentido busca normatizar a patologia, descrevendo as características possíveis de serem encontradas. Desta forma, não vem ao encontro dos objetivos deste trabalho, já que não se tem esta intenção diagnóstica. No entanto, acredita-se ser uma descrição detalhada das possíveis características do autismo que está pautada nos conhecimentos científicos atuais.

IV. TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002) - Transtorno Autista.

5. Nenhum/Nenhuma: Incluem-se nesta categoria as respostas das participantes que negaram o questionamento provocado por este eixo. Por exemplo, quais as características do autismo interferiram na aprendizagem, a resposta seria nenhuma.

O Quadro 4 apresenta uma síntese das categorias e subcategorias obtidas por meio das respostas das participantes.

Quadro 4 – Conhecimento sobre autismo.

EIXO I – CONHECIMENTO SOBRE AUTISMO				
<i>Categorias e Subcategorias de análise</i>	1 - Características do autismo		2 - Características do aluno relacionadas ao autismo	3 - Características que interferiram na aprendizagem
	Antes da experiência	Depois da experiência		
Próximo à teoria	-----	P1 e P3	P1, P2, P3, P6 e P7	P1 e P3
Misto	P5	-----	P4	
Com foco nas características individuais	P6 e P8	P2, P4 e P5, P6, P7, P8 e P9	P5, P8 e P9	P4, P5, P6, P7, P8 e P9
Com base em mitos	P1, P2, P3, P4, P7 e P9	-----	-----	-----
Nenhum/Nenhuma	-----	-----	-----	P2

Fonte: Elaboração própria

Na primeira categoria sinalizada neste eixo, *Características do autismo*, estão presentes as respostas das professoras em relação ao conhecimento que apresentavam sobre os aspectos conceituais do autismo, antes e depois da experiência de ter acompanhado um aluno com autismo, durante todo um ano letivo na sala de aula.

Neste sentido, de acordo com o Quadro 4, antes da experiência, das nove professoras entrevistadas, cinco (P1, P2, P3, P4 e P7), responderam de acordo com a subcategoria *Com base em mitos*, por apresentarem explicações que estavam próximas aos mitos ainda fortemente identificados no senso comum. Abaixo são apresentadas as falas das professoras.

[...] eu tinha bem esta questão do isolamento e por ser isolado tinha a questão de que ele não vai se desenvolver porque não se relaciona com os outros. É difícil o contato para poder ensinar (P1).

[...] no primeiro momento o que eu imaginava que a criança com autismo era isolada no próprio mundo, não se socializava, não mantinha contato (P2).

[...] o que eu tive acesso na faculdade é que ele tem o “mundinho dele”, que ele vive no mundo dele; que ele não socializa, ele não interage com outras pessoas; e que ele tem as particularidades dele em relação à alimentação, come um tipo de alimento, não come do outro tipo; e que ele assim, é bastante limitado porque às vezes até as próprias atividades do dia a dia como tomar um banho, trocar de roupa, se alimentar, ele não consegue fazer sozinho (P3).

[...] eu sempre via os autistas como uma pessoa vivendo num mundo à parte, uma pessoa que estava sempre alheia aos acontecimentos que estavam ao seu redor... Uma pessoa que estava alheia até as pessoas que estavam ao seu redor [...] (P4).

A gente tem, eu tinha e acredito que a maioria das pessoas ainda tem aquele estereótipo do autista que vive num mundinho fechado (P7).

A meu ver o autismo era assim, quando a criança vivia assim, mais no mundo dela em algumas situações... Você consegue prender a atenção, mas na maioria das vezes ela tá ligada ao mundo dela. [...] criança autista, ela gosta muito de ficar, não sei se é bem isso, mais sozinha; é difícil ela se unir ao grupo, ela procura fazer as coisas mais sozinha.. (P9).

As respostas dadas pelas professoras estão pautadas nas explicações que ainda são muito frequentes no senso comum, acerca da pessoa com autismo e estão diretamente relacionadas com alguém que está “fora da realidade”, que tem seu “próprio mundo”, “que está alheio a tudo e a todos”. Estas explicações, muito provavelmente, tiveram origem a partir da teoria psicanalítica que buscou elaborar metáforas para melhor compreender o autismo,

objetivando deixar algo complexo, e até de certa forma estranho, o mais familiar possível. (SANTOS; SANTOS, 2011). Sobre esta questão:

O autismo tem se objetivado na literatura psicanalítica através de metáforas, tais como: “tomada desligada” (Leo Kanner), “ovo de pássaro” (Margareth Mahler), “fortaleza vazia” (Bruno Bettelheim), “folha de papel” (Donald Meltzer) e “buraco negro” (Francis Tustin), para falar do isolamento radical, inacessibilidade, vazio e superficialidade psíquica. A criação de metáforas vem a serviço de tornar familiar o estranho, ao relacioná-lo com conhecimentos preexistentes. (SANTOS; SANTOS, 2011, p.365).

Ao mesmo tempo em que tais metáforas auxiliaram na compreensão deste algo novo, também permitiram que a pessoa com autismo fosse entendida como alguém muito diferente do restante da população, e neste sentido passou-se então a vigorar uma ideia de que “as crianças autistas não são constituídas como nossos semelhantes, e, assim, estariam fora da linguagem e da cultura, sem interioridade” (CAVALCANTI; ROCHA, 2002, p.62).

Conhecendo um pouco mais a origem de tais mitos, foi possível compreender o porquê há neles similaridades com as características do autismo, até porque foram elaborados com base nas observações e descrições de características reais. Desta forma, quando se diz “vive em seu próprio mundo”, remete às dificuldades extremas, no que se refere à socialização, mas não explica e acaba trazendo a ideia de que todas as pessoas com autismo são iguais, o que é um erro grosseiro, pois não são consideradas as diferenças individuais e a diversidade de habilidades envolvidas.

Este é um ponto muitas vezes conflitante, no que se refere ao conhecimento desta condição, pois o fato de estar descrito nos sistemas diagnósticos, dentre outras características, o comprometimento na interação social - DSM.IV.TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002), por exemplo, não significa necessariamente que todos vão comportar-se igualmente, e nem que as dificuldades serão as mesmas. Assim, não são todas as pessoas com autismo que ficarão isoladas (mito), mas todas apresentarão dificuldades na interação com o outro (característica). Por isso, o isolamento remete muito mais a um mito do que uma dificuldade na interação, que é uma característica importante.

Esta forma de compreender o autismo, ainda muito presente no cotidiano, traz impactos significativos para vida destas pessoas, incluindo dificuldades na escolarização, pois pode alimentar a crença de que não há condição para a aprendizagem. Isto foi observado na fala de P1, quando relatou a ideia que tinha sobre o aprendizado formal destas crianças, antes

de conhecer seu aluno “*É difícil o contato para poder ensinar.*” - Este assunto será mais bem discutido nos outros eixos deste trabalho.

Torna-se importante destacar, que nenhuma professora entrevistada permaneceu nesta subcategoria *Com base em mitos*, após a experiência em sala. Isto indica que, de alguma forma, a experiência em acompanhar alunos com autismo durante um ano letivo, trouxe mudanças no entendimento de tal condição. Para Omote et al. (2005), a experiência do professor em ensinar alunos com necessidades educacionais especiais¹⁰ é um fator importante para a inclusão escolar, pois favorece atitudes sociais positivas do professor, o que pode resultar na utilização de estratégias de ensino mais inclusivas. No entanto, outros fatores devem ser analisados neste processo, como por exemplo, “[...] gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade [...]” (OMOTE et al., 2005).

Este mesmo autor aponta ainda que o tipo de experiência do professor também é uma variável, pois, se positiva, pode favorecer atitudes sociais positivas em relação à inclusão, se negativa, pode trazer atitudes negativas. Além disso, o grau de severidade do aluno é um dado igualmente relevante para tais atitudes positivas.

Destas seis professoras que explicaram o autismo inicialmente por meio de mitos, duas delas (P1 e P3), migraram para a subcategoria - *Próximo à teoria*, quando foram indagadas sobre as mudanças que o contato diário com o aluno trouxe na forma de compreender este assunto. Esta alteração ocorreu porque as respostas destas profissionais acabaram convergindo para uma explicação a partir de características que são descritas e aceitas atualmente na comunidade científica. Segue o relato das professoras:

Na verdade assim, o pouco que eu sei sobre autismo foi porque eu dei uma pesquisada por conta do aluno, entendeu? Então assim, é... Eu acho que assim, é uma... Não sei bem se seria um distúrbio, mas assim uma dificuldade que a criança tem no relacionamento, na compreensão quando a gente fala, tem uma dificuldade de compreensão. (P1).

Eu sei que é uma síndrome, que tem várias características, que cada criança, cada autista é de uma forma, são características particulares, e que

¹⁰ O termo necessidades educacionais especiais é compreendido aqui como sinônimo do público alvo da Educação Especial que são “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.”, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

esta síndrome afeta a comunicação, a imaginação, que ele não consegue organizar a rotina do dia a dia, e não consegue como uma criança comum organizar dentro dele mesmo as atividades que ele precisa realizar. (P3).

A partir dos relatos destas professoras, notou-se um entendimento maior sobre autismo, se comparadas as respostas antes da experiência em sala de aula, pois apontaram questões importantes, como: dificuldades no relacionamento, na compreensão, comunicação, imaginação, e P3 ainda sinalizou as diferenças individuais existentes dentro deste espectro. Nota-se também que nenhuma das duas entrevistadas, nesta subcategoria, fez menção às explicações com base em mitos. Desta forma, todos os aspectos mencionados estão presentes no quadro do autismo, como aponta Schwartzman (2011a):

Algumas peculiaridades fazem de pessoas com autismo e com condições a ele associadas, um grupo com características marcantes e muito particulares, dentre as quais podemos citar as respostas inconsistentes aos estímulos, a tendência ao isolamento social, o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de estereotípias, os distúrbios de comunicação etc. (p. 37).

Entretanto, não foram observadas respostas que contemplassem todas as características que identificam o autismo. Faltou, por exemplo, citar questões relacionadas às dificuldades comportamentais, como comportamentos repetitivos e interesse restrito; sintomas esses que fazem parte do quadro diagnóstico. Neste sentido, notou-se que cada professora pontuou alguns aspectos, mas não abarcou todas as características possíveis de serem encontradas; certamente se ativeram àquelas características mais peculiares de seus alunos, ou que lhes chamaram mais atenção no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, muito provavelmente estas duas professoras que migraram de subcategoria, o fizeram a partir de uma necessidade real, em uma busca individual objetivando conhecer melhor esta condição. Tal hipótese pauta-se na fala da P1, que disse “[...] *foi porque eu dei uma pesquisada por conta do aluno [...]*” e, de certa forma, no relato de todas as participantes quando sinalizaram não terem estudado sobre autismo durante a formação; ou terem visto de uma forma superficial (no caso de duas participantes). Para Orrú (1999, p. 1):

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional, que trabalhe junto da pessoa com autismo, seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas, e não como desculpas para o abandono à causa.

A discussão acima apresentada, somada à informação de que antes do contato com o aluno estas profissionais apresentavam uma ideia mítica do autismo, sugere que elas buscaram informações, a partir do momento em que passaram a ter contato com o aluno, e possivelmente as características dos seus alunos acabaram norteando as pesquisas que realizaram individualmente. Aqui, é identificado um ponto positivo digno de destaque, que é a importância da pesquisa a partir das necessidades cotidianas da sala de aula, da busca do conhecimento pelo professor, pois:

[...] a prática não poderia ser apenas produto da intuição, deveria ser autônoma e criativa e resultado de um aprofundamento teórico fundamentado, e de um planejamento de atividades funcionais dirigidas para as características do aluno com autismo. (CASTRO, 2005 p. 147).

No entanto, esta preocupação deveria ter início na formação inicial do educador e prosseguir na continuada e não depender exclusivamente do professor que, por algum motivo, se engaja e busca individualmente o conhecimento e estratégias de ensino. A educação não pode contar somente com as motivações individuais dos docentes, e sim propor espaços para que todos desenvolvam esta habilidade. Desta forma, outro aspecto a ser considerado é a fragilidade da formação de professores, pois a discussão sobre educação inclusiva faz parte deste momento histórico, e tem sido apontada na literatura a dificuldade de incluir à formação inicial a preparação do professor para uma prática na diversidade. A questão segundo Oliveira (2009, p.240), é “[...] como formar professores a partir de um novo paradigma, que considere a convivência das diferenças, de qualquer ordem [...]”.

Outro ponto ainda a considerar, é que a própria diversidade do autismo, traz dificuldades para que o educador compreenda plenamente esta condição. Isto porque abrange “[...] uma ampla gama de sintomas, com enorme variação na gravidade de alguns, ou de todos eles.” (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 19), fazendo com que haja diferenças individuais extremas. As pessoas com autismo fazem parte de um *continuum*, onde no centro estão presentes os casos mais próximos ao padrão; de um lado os casos que apresentam deficiência intelectual associada, e do outro lado os que se aproximam da chamada “normalidade”. (RAPIN; TUCHMAN, 2009).

As outras quatro professoras (P2, P4, P7 e P9), que antes apresentaram um entendimento mais mítico sobre o autismo, após a experiência com o aluno, tiveram suas respostas enquadradas na subcategoria *Com foco nas características individuais*. Esta subcategoria foi elaborada para acolher as respostas que acabaram não se atendo nas

características que são mais gerais, e buscaram explicar tal condição pelas mudanças pessoais obtidas, ou ainda pelas características individuais dos seus alunos.

Bastante, porque principalmente um deles, na questão de levar tudo o que eu falava “ao pé da letra”. Então você começa a se policiar mais, e é até interessante, porque às vezes eu falava e ele perguntava o que queria dizer aquilo. (P2).

Nossa... Muitas assim... Na minha cabeça mudou uma coisa, que é bem aquela história... eu achava que tinha que tratar diferente, porque na minha cabeça é diferente, mas na essência todos são iguais. [...]. Criança precisa de limite, criança precisa de sim, criança precisa do não, e ela é uma criança como todas as outras. Então eu aprendi isso, eu acho que foi um dos meus maiores aprendizados. (P4).

Ah sim, muita. Esta questão de achar que o autista é fechadinho; fica se balançando... Então, quando eu tive a notícia de que eu receberia este aluno, primeira coisa que eu imaginei foi isso, que eu teria uma criança no cantinho da sala se balançando, às vezes gritando. E aí, depois que ele chegou, eu tive um aluno completamente diferente que até na questão da aprendizagem, eu comentava com outras colegas, que eu tinha outros alunos na sala sem diagnóstico nenhum que me davam mais trabalho, ou seja, que tinha mais dificuldades do que ele. (P7).

[...] eu vejo que é possível sim, adaptar essas crianças à escola normal, depende de um trabalho, não é fácil para o professor. Eu acho que ainda, tenho certeza que falta muito preparo para o professor, porque muitas vezes não é só um caso na sala, o número de alunos depende muito, depende do comportamento da sala. (P9).

As respostas dadas pelas professoras, apesar de não contemplarem as características que são conhecidas e aceitas no campo científico, trouxeram informações importantes do ponto de vista dos alunos que acompanharam, e das mudanças pessoais que tiveram. A fala da P2 mostrou como ela passou a se atentar no cotidiano da sala de aula, principalmente no que se refere à comunicação de seu aluno. P4 deixou explícito o conhecimento distorcido da criança com autismo que tinha, e as mudanças que ocorreram na sua forma de lidar com esta

situação. P7 relatou que mudou sua forma de compreender o autismo principalmente em relação à socialização e a capacidade do aprendizado formal. Já P9, passou a compreender como possível, a inclusão de crianças com autismo no ensino comum, porém sinalizou que falta preparo para o professor.

De um modo geral, estas respostas indicam que, mesmo não tendo um aprofundamento teórico em relação ao autismo, as professoras acabaram conhecendo um pouco mais desta condição, quer seja observando as características individuais ou mesmo percebendo mudanças na sua forma de pensar, como aconteceu, por exemplo, com P9. Houve, neste sentido, um distanciamento da ideia distorcida e carregada de mitos e conseqüentemente, acredita-se que houve mudanças significativas na forma de compreender o autismo.

Ainda sobre o conhecimento de autismo antes da experiência, uma professora (P5), demonstrou em sua resposta, explicações que dizem respeito à informação teórica que se tem atualmente sobre tal condição; porém, estavam presentes também os aspectos relacionados aos mitos encontrados no senso comum. Neste sentido, foi enquadrado na subcategoria *Misto*. Segue a opinião da professora:

Olha... As crianças autistas, elas tem uma dificuldade de relacionamento com o grupo, e ela só faz o que gosta em sala de aula e talvez até fora, porque tem gente que a acompanha fora da sala. [...] Eu vejo que uma das características do autista é o problema da linguagem, da comunicação; eles não conseguem comunicar o que eles querem e eles não conseguem demonstrar afetividade e nem tampouco, eles parecem não sentir dor. (P5)

Na resposta desta professora, foi possível observar que o conhecimento científico se mistura com as ideias distorcidas sobre o autismo. Demonstrou conhecer o assunto, no entanto acabou não separando aquilo que é descrito nos sistemas diagnósticos, e de certa forma esperado, dos mitos ainda existentes ou de suas percepções pessoais, sobre o comportamento de seu aluno. Isto pode ser observado quando P5 relata sobre o problema de linguagem e comunicação presentes no autismo (descrição), e afirma em seguida que estas pessoas não conseguem comunicar o que querem (mito).

Mais uma vez, é importante esclarecer que as dificuldades descritas no autismo não são iguais para todos. Neste exemplo trazido pela professora, faz-se necessário destacar que todas as pessoas com autismo apresentam comprometimento na comunicação, sendo esta uma

das características diagnósticas descrita no DSM.IV.TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSQUIATRIA, 2002). Porém, tal déficit acontece nas formas mais diversas possíveis, podendo variar desde a ausência total de comportamentos comunicativos, até a presença de linguagem, inclusive com falas estruturadas, porém, com dificuldades para a utilização social (COELHO; IEMMA; LOPES-HERRERA, 2008). Sendo assim, acredita-se que o fato da pessoa não conseguir comunicar o que quer, tem muito mais relação com as possibilidades de aprendizagem, e, portanto de mediação desta pessoa, do que necessariamente com as características do autismo.

A entrevistada (P5), ainda relatou que *“Então eles têm uma dificuldade muito grande em compreender a sensibilidade, eles não são sensíveis, eu acredito; eles demoram a entender o que é sentir a dor do outro, estar no lugar do outro.”*. Neste trecho, a professora permanece respondendo, de modo que mistura conceitos aceitos cientificamente com mitos que envolvem a questão do autismo. Até porque são conhecidos, no meio acadêmico, estudos que sinalizam a dificuldade que a pessoa com autismo possui, em interpretar a ação do outro, mas este déficit não os torna pessoas insensíveis. Esta dificuldade em interpretar as ações dos demais é explicada pela Teoria da Mente, que é definida como uma capacidade mental de interpretar a ação do outro, que está presente em crianças de quatro anos (BEYER, 2002).

Tal conceito deixa evidente a dificuldade que a pessoa tem em compreender as ações dos pares, e neste sentido, a socialização fica extremamente comprometida. No entanto, novamente é necessário trazer para a discussão a singularidade de cada indivíduo e desta forma não é possível determinar a insensibilidade das pessoas com este diagnóstico. O que se tem certeza, é concernente às dificuldades neste aspecto, a insensibilidade já faz parte de uma leitura e concepção do que é socialmente aceito como afetividade, como a forma de se relacionar com o outro.

As respostas dadas pela professora (P5), parecem não considerar que as pessoas com autismo *“seguem trajetórias de desenvolvimento com aspectos comuns em sua atipia, **mas também com aspectos bastante singulares, próprios de cada experiência de vida.**”* (ARAÚJO, 2011, p. 173, *grifo nosso*). Ou seja, a condição do autismo traz características que são importantes, comuns e que se faz necessário conhecer, no entanto, independentemente de tais características. Cada pessoa passa por experiências que são singulares e que possibilitam (de certa forma), as transformações necessárias para o desenvolvimento humano. De acordo com Beyer (2005), estas experiências estão relacionadas com a interação social, na fala do autor:

A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, estrutura-se na qualidade das interações sociais em seu grupo [...] (p.1).

Neste sentido, é fundamental para qualquer pessoa, independente da condição e qualidade nas interações sociais; pois é por meio da interação que torna-se possível o ingresso no mundo da cultura, entendida aqui “[...] como o conjunto das produções humanas, englobando a linguagem, os instrumentos, os modos de funcionamento linguístico-cognitivo, as práticas sociais etc.”. (BAGAROLLO; PANHOCA, 2010, p. 232). O acesso à cultura permitirá ao indivíduo partir do substrato biológico, ou seja, partir das funções elementares e caminhar em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1931). A partir deste pressuposto Pino (2005, p.53), pontua que:

[...] nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais.

Este mesmo autor argumenta ainda que:

Se, o nascer, o bebê humano é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos, necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens, e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação do outro (o que implica, necessariamente, a sua progressiva inserção nas relações humanas e nas práticas sociais). (PINO, 2005, p. 54).

Em relação às pessoas com autismo, esta lógica de desenvolvimento humano segue as mesmas linhas gerais, ou seja, as características do autismo são inerentes à pessoa, fazendo parte do substrato biológico. No entanto, a qualidade da interação e a mediação, contribuem de forma decisiva no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Daí, a importância de se planejar estas interações e compreender a singularidade deste processo.

Após a experiência com o aluno, a resposta desta professora, P5, foi incluída na subcategoria *Com foco nas características individuais*, por apresentar um relato pautado nas características do aluno que acompanhou. Abaixo, a fala de P5:

Mas, mudou muito a minha visão em relação ao autismo, porque eu sei que ele, como todo ser humano, ele tem o processo de aprendizagem e ele

avança, ele aprende ler, ele entende o mundo. Ele não sabe passar para o escrito, mas ele sabe te contar [...]. (P5).

Por fim, duas professoras (P6 e P8), ao serem questionadas sobre o conhecimento do autismo, antes da experiência, deram respostas que se encaixaram na categoria *Com foco nas características individuais*. Isto porque buscaram explicar tal condição por meio da estratégia que foi utilizada e pelas características individuais do seu aluno, não se atendo ao quadro mais geral. De acordo com as professoras:

Então o autismo eu defino assim... Crianças capazes ou adolescentes capazes de conseguir ter uma vida ativa desde que você consiga implementar na vida dele uma rotina. Eu vejo o autismo assim, pessoas capazes, mas que precisam de uma rotina para eles conseguirem entender este mundo que a gente vive. (P6).

Então, na verdade é o que a gente vivencia [...]. É que na verdade depois que foi passando o tempo, algumas pessoas foram falando para mim, ou outros professores “Ah, ele é um pouco mais agitado porque ele é autista, isto que é de autismo.”. “Ah, ele tem o movimento diferenciado porque é de autismo.”. Na verdade, outras pessoas foram me falando e aí eu fui relacionando com a criança. (P8).

Após a experiência com o aluno autista, as respostas destas duas professoras permaneceram enquadradas na subcategoria *Com foco nas características individuais*, pois continuaram descrevendo características específicas dos alunos que acompanharam e mudanças pessoais do educador. Nas falas das professoras:

Então teve muita mudança; hoje eu olho para qualquer criança que tem dificuldade, é diferente, você consegue entender que cada um tem o seu tempo, por mais que antes eu tinha isso, mas tipo assim “Nossa, mais não chega nunca o tempo desta criança aprender?”. (P6).

[...] e aí depois que chegaram para mim e “Olha ele tem autismo e tudo mais.”. Eu já não acreditava, porque como já tinha um aluno com autismo na escola, eu começava a fazer comparação, que é errado, que cada um é um, mas eu comecei a fazer comparação “Nossa aquele aluno faz isso, isso,

isso, este não faz, este é completamente oposto.”. Aí o que aconteceu... eu fui vendo aquele aluno e falei: “Bom, eu preciso mudar o meu jeito também, porque afinal de contas ninguém é igual a ninguém.”. Então de lá pra cá, passou 2012, eu peguei uma outra turminha que tinha alunos completamente diferentes, mas tinha uma aluna com dislexia e eu falei “Bom, então eu também tenho que fazer um trabalho diferenciado para chamar a atenção.”. (P8).

De uma maneira geral, as informações obtidas sobre o conhecimento do autismo por parte das professoras entrevistadas, não são uniformes, sendo observadas várias percepções sobre este mesmo fenômeno. No entanto, os dados evidenciam que a maioria das professoras, se comparado ao conhecimento sobre autismo, antes e depois da experiência com o aluno em sala, apresentou uma mudança significativa na forma de compreender tal condição. Isto pode ser observado, por exemplo, nos dados que mostram que antes da experiência nenhuma professora entrevistada mostrou um conhecimento sobre o autismo próximo à teoria. Em contrapartida, cinco mostraram um conhecimento focado em mitos que envolvem o autismo. Após a experiência, esta situação praticamente foi invertida, pois as respostas de duas professoras foram para a subcategoria *Próximo à teoria*, e nenhuma das entrevistadas permaneceu na subcategoria *Com base em mitos*.

Mesmo sendo analisada a trajetória individual das participantes, em relação às respostas antes e depois da experiência, a lógica de mudança na compreensão do autismo se mantém, pois seis professoras, após a experiência em sala de aula com o alunos com este diagnóstico, mudaram seus discursos, evidenciando uma compreensão mais próxima da realidade estudada e mais distante das explicações míticas.

Os dados evidenciam como a experiência com crianças autistas pode possibilitar uma mudança positiva, em relação à forma de compreender esta questão. Contudo, acredita-se que não é simplesmente estar perto, próximo da criança; mas de alguma forma, o quanto esta presença mobiliza o educador na busca do conhecimento e de estratégias de ensino. Isto porque, das nove entrevistadas, quatro nunca tiveram qualquer contato com autismo, três acompanharam o mesmo aluno nos anos de 2010 e 2011 e duas tiveram contato com crianças com autismo na educação infantil. Estas informações somadas às respostas das entrevistadas sugerem que, de fato, o contato com o aluno pode favorecer muito a sua inclusão. Assim, questiona-se: Em que momento os professores podem refletir sobre estas questões? Em que

momento da formação são apresentadas estas condições e discutidas as estratégias possíveis de compensação?

Em seguida, serão apresentados e discutidos os dados da segunda categoria do Eixo I, *Características do aluno relacionadas ao autismo*, que se encontram no Quadro 4 (p. 56).

Na segunda categoria sinalizada neste eixo, *Características do aluno relacionadas ao autismo*, estão presentes as respostas das professoras em relação às características dos alunos que acompanharam e que foram apontadas por elas, como participantes do quadro geral do autismo. Desta forma, buscava-se compreender o conhecimento não somente relacionado às teorias e descrições desta condição, mas sim como o educador percebia estas questões na prática cotidiana.

De acordo com as informações apontadas pelo Quadro 4 (p. 56), cinco professoras (P1, P2, P3, P6 e P7), tiveram suas respostas agrupadas na Subcategoria *Próximo à teoria*, por apresentarem características dos seus alunos que são descritas e aceitas cientificamente. Segue os trechos das entrevistas:

Características - ele faz algumas coisas assim repetitivas, ele tem a dificuldade na compreensão, os comandos têm que ser mais voltados para ele, e tem que ser coisas simples. Não posso dar três comandos para que ele execute, que ele não consegue. Ele é meio cheio de manias assim, então se ele pega uma coisa, ele fica com aquela coisa o tempo todo... ele não quer soltar. Tem bastante mania. (P1)

Olha, não sei se é do autismo, como é que vou falar? Os movimentos repetitivos, mas ele se socializava até bem com os colegas. Apesar de às vezes não conseguir interpretar algumas palavras, levava ao “pé da letra”. (P2)

[...] ele tem suas limitações na interação com o grupo, na socialização, nas atividades em grupo, assim, tinha bastante dificuldade nos trabalhos. [...] Na questão também da organização do pensamento dele, a questão da imaginação do brincar, ele não sabia brincar [...] é muito claro, brincadeira simples que a gente brinca com criança de dois, três anos, de esconder e aparecer, ele não entendia esta brincadeira. (P3)

[...] ele era uma criança que quando chegou, ele não olhava nos olhos para conversar. A fala dele era robotizada. Então assim, o que ele assistia, ele assistia todos os dias o mesmo desenho. Ele não cansava. O mesmo jogo no computador sempre. Então você ia conversar com ele “Qual o seu nome?”. Ele reproduzia falas do que ele assistia, mas ele não dizia nada referente a ele. Ele não gostava de toque, ele não gostava que você beijasse, que você abraçasse, ficava sempre se esquivando, porque ele não conhecia, não tinha contato. [...] eu percebo assim... cada época ele focava em uma coisa, em um assunto, cada época era uma coisa que ele tinha interesse. [...] ele anda diferente; ele anda tipo dando pulinho. Então o tempo inteiro ele anda em círculo [...]. (P6)

A maneira dele falar, que era uma forma assim, meio robotizada de se comunicar, ele se comunicava bem na linguagem oral, mas ele tinha um jeito bem dele, de falar, bem diferente. Algumas manias... ele não gostava muito de tênis, de ficar com roupa muito fechada, abrigo, e que isto às vezes a gente tinha que administrar durante a aula. Então não era só na parte pedagógica. Então ele também era muito ativo. No começo era difícil mantê-lo sentado para fazer as atividades; ele queria estar sempre andando, correndo... chamava os outros para brincar também. (P7)

As respostas das professoras evidenciaram a proximidade teórica que as mesmas passaram a ter em relação ao autismo. Isto porque apontam em seus relatos, características de seus alunos que estão diretamente relacionadas com as características gerais do autismo que Rapin e Tuchman (2009, p. 19) descreve:

A principal e mais conhecida área, é a da habilidade social e da capacidade de reconhecer de maneira suficiente o pensamento dos outros, a fim de gerar empatia e prever o que estariam pensando. A segunda área, é a da comunicação verbal e não-verbal e, em crianças mais novas, o jogo de faz-de-conta. A terceira, é a da amplitude de interesses, da flexibilidade comportamental, da habilidade de mudar de atividade e lidar com o inesperado.

Um dos aspectos apontados por quatro destas entrevistadas (P1, P2, P6 e P7), foi o comprometimento na comunicação, pois relataram dificuldades dos alunos no que se refere à compreensão de palavras mais abstratas, no entendimento de informações simultâneas,

dificuldade em manter uma conversação e fala diferente, chegando a ter similaridade com uma fala mais “robotizada”.

A comunicação é uma das áreas comprometidas no autismo e, assim, todas as pessoas com esta condição, verbais ou não verbais, apresentam déficits com manifestações diversas. Segundo Lopes-Herrera (2005, p. 170):

[...] a linguagem e suas manifestações verbais – como a fala – são pontos nos quais se focam as alterações mais evidentes, podendo-se encontrar desde a ausência de qualquer comportamento comunicativo e/ou manifestações de linguagem, até quadros onde há fala estruturada gramaticalmente e com funções comunicativas definidas, embora haja um déficit comunicacional.

Além da dificuldade em se comunicar, mas ainda dentro dos aspectos da comunicação, está descrito no DSM.IV.TR (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002, p. 103) “ausência de jogo ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos próprios do nível de desenvolvimento”. Esta questão foi sinalizada por P3, quando descreve as dificuldades do seu aluno para brincar.

Das cinco professoras que responderam de acordo com a subcategoria *Próximo à teoria*, duas delas (P3 e P6), sinalizaram também as dificuldades na socialização, área esta igualmente prejudicada nos casos de autismo. De acordo com Tuchman (2009, p. 54):

Prejuízos na interação social podem se apresentar como isolamento social ou comportamento social inapropriado, com uma ampla extensão de prejuízos sociais recíprocos representados por uma série de comportamentos, que incluem evitar o contato visual direto, não responder quando chamado, não participar das atividades em grupos, não tomar consciência dos outros, mostrar indiferença para afeições ou afeição inapropriada, e ausência de empatia social ou emocional.

Sobre a interação social, P2, descreveu que seu aluno “[...] se socializava até bem com os colegas”. Este relato, se analisado rapidamente, pode ser considerado como uma característica divergente das discussões teóricas sobre o autismo, já que todas as pessoas com esta condição apresentam déficits na socialização. No entanto, acredita-se que seja necessário retomar a discussão sobre a variabilidade das pessoas que fazem parte deste espectro, pois “[...] abrangem uma ampla gama de sintomas, com enorme variação na gravidade de alguns ou de todos eles.” (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 19). Além disso, é preciso considerar que a própria avaliação da professora pode estar influenciada pelo diagnóstico e/ou pelo próprio conceito de socialização que possui.

Por fim, ainda discutindo a subcategoria *Próximo à teoria*, quatro professoras (P1, P2, P6 e P7), descreveram aspectos relacionados à terceira área de importância diagnóstica no quadro do autismo denominado “padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002, p. 103). De acordo com Mink e Mandelbaum (2009, p. 84), esta área abrange “[...] uma ampla faixa de comportamentos, que engloba movimentos repetitivos, comportamentos compulsivos mais complexos, preocupação excessiva com temas cognitivos e resistência à mudança na rotina.”.

Sobre as características do aluno, relacionadas ao autismo, uma professora (P4), respondeu com base na Subcategoria, *Misto*, por apresentar aspectos tanto da ciência, como relacionados aos mitos ainda muito frequentes. Na fala de P4:

Então, eu não sei se por causa desses níveis que tem... Essa minha aluna, assim ela tinha o mundinho dela, mas ela era uma criança que ela conseguia perceber as situações ao redor dela. Ela conseguia se relacionar com as outras pessoas, principalmente com adultos... Ela não conseguia muito bem se relacionar com as crianças da idade dela [...] Ela gostava muito de trabalhar com massinha, então quando ela estava ali “empolgadinha,” fazendo as massinhas dela, ela esquecia tudo o que estava em volta dela. Então ela tinha aquele mundinho dela, mas ela se relacionava sim, principalmente, eu percebia que ela se relacionava com os adultos para que o adulto suprisse sempre uma necessidade dela, tipo, meio assim, que por interesse [...] Eu sempre me perguntava “Será que ela criou esse vínculo comigo?”. Ate hoje eu me pergunto, às vezes ela me vê na escola, às vezes ela vem, ela corre, ela abraça a gente, às vezes ela vem mostrar alguma coisa, assim, eu fico me perguntando “Será que é porque ela tem esse vínculo, ela se lembra de mim do ano passado?”. Ou, não se..., é uma dúvida que eu tenho, não sei se ela cria esse vínculo emocional ou ela se relaciona apenas para interesse em suprir uma necessidade dela. (P4)

P4 descreveu características do seu aluno que são conhecidas cientificamente, por exemplo, a dificuldade na socialização, comunicação e interesse restrito. Porém, relatou aspectos que estão envolvidos pelos mitos acerca do autismo como “mundinho próprio”, e a dúvida em relação ao estabelecimento de vínculo interpessoal.

Há uma ideia difundida no senso comum, de que as pessoas com autismo não estabelecem vínculos, não são afetivas. Entretanto de acordo com Bosa (2005), crianças com

autismo reconhecem as pessoas de apego, e o que as diferencia de outras com desenvolvimento típico, são os comportamentos comunicativos em relação ao apego. Esta mesma autora exemplifica esta questão relatando que “[...] a “intenção” de pedir colo pode não ser expressa de forma tão clara quanto esticando os braços e olhando para a face do adulto, mas o comportamento de “agarrar-se” ou tentativas de “escalar” o corpo do adulto podem estar presentes.” (BOSA, 2005, p. 46). Neste sentido, é importante esclarecer que pessoas com autismo estabelecem vínculos e reconhecem pessoas de referência, todavia os comportamentos que demonstram tal reconhecimento são qualitativamente diferentes.

Três professoras, P5, P8 e P9, responderam descrevendo as particularidades dos seus alunos, sem considerar as características do autismo, se enquadrando na Subcategoria *Com foco nas características individuais*. Seguem os relatos das professoras:

Ele quer fazer o jeito dele. Então ele não tem regras, pelo fato dele não obedecer às regras, nós ficamos sempre tendo que voltar conteúdo para ensinar as regras, que já estão todos “carecas” de saber. [...] Hoje não, ele se sente à vontade, ele tem esse problema de não ter o senso do momento, mas, por exemplo, dá o intervalo da primeira turma, ele pensa que já é o intervalo dele. Porque ele não sabe cronometrar as horas, então ele não sabe marcar que horas é o intervalo. Aí eu preciso falar que ainda não é o nosso, porque senão ele já quer comer na sala, como muitas vezes ele já fez; ele vê o pessoal comendo lá fora, ele tira o lanche dele e começa a comer na sala. (P5).

[...] o seu comportamento era diferenciado do que gente vê das crianças. Então o que eu ficava observando era que o aluno tinha um comportamento diferente, o aprendizado era mais rápido, ele conseguia ter uma resposta... Eu conseguia ter uma resposta dele muito mais rápido, mas eu tinha algumas dificuldades de poder lidar com ele. Então era um momento em que ele era muito agitado, ou então ele era muito quieto. Então tinha... Ele não era uma criança que intercalava as atitudes, ele acabava sendo uma coisa muita... Como se... Parecendo uma criança bipolar, num momento ele era muito quieto, outro momento ele era muito agitado. (P8).

[...] no começo ele não se aproximava muito, como ele fazia, ele cuspiu, o tempo inteiro ele estava cuspidando nos amigos e assim, não ficava dentro da sala, o tempo todo ele queria fazer xixi, o tempo todo ele queria ficar

andando pela escola, pra fazer atividade ... ele dificilmente sentava pra fazer a atividade proposta [...]. Mudou muito, ele não cospe. Às vezes, ele fica meio irritado, mas mudou muito, assim, ele já não sai mais da sala, antes ele saía sem pedir, agora ele pede, espera a vez dele, porque só sai um por vez da sala, ele tem que saber que ele tem que esperar [...]. (P9).

Ambas as professoras descreveram características que são dos seus alunos, fruto das aprendizagens que tiveram no decorrer da vida, e que não têm relação direta com a questão do autismo. P5, por exemplo, pontuou que seu aluno não tem regras e que apresenta dificuldades para compreender a questão do tempo. P8 relatou que seu aluno tem um aprendizado rápido e demonstrava uma variação de humor. P9 descreveu os comportamentos que seu aluno apresentou. Ora, acredita-se que estas dificuldades e facilidades não são características específicas do autismo, são sim, apresentadas por pessoas que tiveram acesso a diferentes experiências.

Sobre a facilidade nas atividades escolares citadas por P8, é importante destacar que algumas pessoas com autismo apresentam dificuldades cognitivas, outras não; aspecto este que pode culminar no diagnóstico associado de deficiência intelectual e que acaba interferindo na aprendizagem. Vasques e Baptista (2009, p. 157), corroboram esta questão quando afirmam que “[...] a associação entre a deficiência mental e os casos de autismo/psicose infantil, tem sido enfatizada como um elemento que influencia fortemente o processo de escolarização.”

Os dados desta segunda categoria mostraram que a maioria das professoras (cinco), identificou nos seus alunos características que fazem parte do grupo geral do autismo; uma apresentou um olhar ainda envolvido em mitos, embora tenha associado o conhecimento teórico; e duas descreveram características individuais dos seus alunos que não estão relacionadas ao autismo. De uma maneira geral, há uma evidência de que as professoras acabaram conhecendo um pouco mais sobre o autismo após a experiência em acompanhar um aluno com esta condição. Assim, questiona-se: em que medida este conhecimento possibilita a escolha de estratégias mais adequadas para o ensino?

Na sequência, serão apresentados e discutidos os dados da terceira categoria do Eixo I, *Características que interferiram na aprendizagem* apresentados no Quadro 4 (p. 56). Nesta, estão presentes as respostas que dizem respeito às características relacionadas ao autismo, que, do ponto de vista do professor, interferiram na aprendizagem.

Com base nos dados, referentes à categoria *Características que interferiram na aprendizagem*, pode-se observar que duas professoras (P1 e P3), apresentaram em seus relatos, questões que foram classificadas de acordo com a subcategoria *Próximo à teoria*. Isto mostra que as características dos seus alunos que interferiram na aprendizagem, elencadas por estas professoras, fazem parte da descrição geral do autismo. Na fala de P1 e P3:

O que mais interfere é a questão da compreensão. Porque é o que mais dificulta, mas assim ele até que se desenvolve bem. [...] É, e até na questão de coisas assim a partir de agora você trabalha muito mais coisas abstratas e então aí a dificuldade está sendo maior. (P1)

Acho que é a questão da socialização, porque acredito muito na troca, experiência. Então por ele ter esta dificuldade de socializar, de trocar com o outro, eu acredito que atrapalhou bastante. E também o próprio comprometimento da criança, a gente não tinha o laudo da deficiência intelectual, mas a gente sabe que tem um comprometimento. Não sei até aonde, mas acredito também que esta é limitação da própria condição do autista. (P3)

P1 relata que a compreensão foi uma das maiores dificuldades apresentadas pelo seu aluno, e que esta dificuldade aumenta na medida em que os conteúdos mais abstratos vão sendo trabalhados em sala. Aqui se retoma a questão já discutida anteriormente sobre o déficit na comunicação ser uma das áreas de sustentação diagnóstica do autismo, e cabe especificar que fazem parte desta área, tanto as habilidades de recepção como as da expressão da informação. A primeira, a recepção, é responsável pela compreensão daquilo que lhe é falado, e a expressão está relacionada ao que a pessoa diz ou gesticula (RAPIN, 2009). Enfim, uma possibilita expressar um desejo ou uma necessidade, e a outra possibilita compreender a informação passada. Ambas são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

P3 aponta a dificuldade na socialização como um dos pontos que interferiram de forma negativa na aprendizagem do seu aluno, e afirma que a troca de experiência entre os pares e com o educador é um aspecto imprescindível neste processo de escolarização. Relata ainda, outro fator que, na sua avaliação merece ser pontuado como um dificultador, que é a deficiência intelectual associada ao quadro de autismo. Schwartzman (2011b), aponta que aproximadamente 50% dos casos de pessoas com autismo, apresentam deficiência

intelectual¹¹ associada. Afirma ainda que existem, nestes casos, uma dificuldade considerável na avaliação da deficiência, devido aos instrumentos utilizados para este diagnóstico.

Outras seis professoras (P4, P5, P6, P7, P8 e P9) tiveram suas respostas agrupadas na Subcategoria *Com foco nas características individuais*, por relatarem, ao invés de aspectos relacionados ao autismo, características individuais dos seus alunos. Na fala das professoras:

Essa minha aluna especificamente, ela não gostava muito de fazer as coisas relacionadas com a escola, ela gostava muito de filmes, ela gostava muito de brincar, ela gostava muito de fazer as massinhas, porque ela era uma especialista em fazer os bichinhos de massinha, de papel, então ela tinha muito habilidade manual, muita mesmo. Mas ela não gostava muito quando pegava o caderno e falava que era hora dela estudar, ela não gostava; essa era uma dificuldade. (P4).

A rejeição aos conteúdos, por exemplo. Tem conteúdo que ele não aceita trabalhar, e quando ele aceita tem que ser igual ao que ele quer... e aí fica difícil porque eu não consigo trazer ele para a (não audível). E quando a gente diz assim: “Essa atividade tem que ser em grupo.”, ele não [...]. (P5).

Ele é muito perfeccionista, então foi muito difícil, porque assim... ele não aceitava, foi bem assim... a questão da letra, da caligrafia, que ele nunca tinha parado para pegar um caderno, até então. Isto no primeiro ano, no terceiro, ele já estava mais habituado, mas mesmo assim era complicado porque ele quer escrever na linha correta e ele quer a letra redondinha, quer a letra bonitinha. Então às vezes ele ficava nervoso, agitado, queria dar alguma crise, sabe? Ele começava a chorar e ele pedia desculpas. Então ele tem este lado dele não entender muito bem tipo “Não tem problema, você apaga.”. “Vem cá, a professora te ajuda a apagar.”. Ele não conseguia entender, para ele era um pecado mortal ele ter errado... errar para ele não aceita. (P6).

Bom... Ele era muito interessado, ele tinha vontade de fazer as coisas. Então, ele fazia, ele era um pouco mais lento que os outros para copiar da lousa, mas ele não admitia ficar sem fazer. Então a gente tinha que ajudar

¹¹ No texto, o autor utiliza o termo deficiência mental.

até ele terminar; se ele não conseguisse fazer ele já começava a ficar mais nervoso e tudo, ele tinha bastante vontade de fazer as coisas. [...] Acho que foi bem tranquila até a aprendizagem. (P7).

Eu acho que uma característica dele, que foi positiva para a aprendizagem dele, foi a atenção. Ele tinha uma atenção diferenciada dos outros quando eu ia ensinar algo para ele, ele conseguia se focar naquela atividade, fazer até o fim e enquanto ele não terminasse, ele ficava agitado, ele precisava fazer. [...] Porém, ele tinha várias atitudes que mostrava que ele conseguia aprender muito fácil. Então eu não sei, se é uma característica do autismo, mas ele mostrava que aquilo para ele estava fácil, então ele já queria aprender outra coisa, que queria complementar. [...] O comportamento dele atrapalhava no aprendizado porque às vezes quando ele... É aquela questão... Quando ele não conseguia fazer a atividade que dava um erro, aí ele já ficava nervoso, já brigava. (P8).

O que aconteceu na época, ele tinha um acompanhamento na [instituição da cidade] e a mãe acabou faltando muitas vezes e ele acabou perdendo esse atendimento. E assim era tudo muito novo para mim, a série era nova, não tinha experiência com o 1º ano, sempre trabalhei com 5º ou 4º, então era tudo novo, só que aí a professora do especial vinha na sala. Então tinha a [professora especialista], ela vinha três vezes por semana na sala, então assim, o que eu consegui com o [aluno com autismo], foi muito... graças a ela. (P9).

As professoras desta subcategoria relataram características dos seus alunos com autismo que interferiram na aprendizagem, no entanto nenhuma destas características está de fato, relacionada aos critérios diagnósticos desta condição. Elas relataram, por exemplo, que dois alunos resistiam em realizar as atividades da escola, outros dois apresentavam um grande interesse e atenção nas tarefas escolares e um deles mostrava-se perfeccionista. Todos estes atributos são encontrados em alunos com ou sem diagnóstico, são referentes às pessoas e não a uma ou outra descrição patológica.

No entanto, é importante ressaltar que o perfeccionismo do aluno de P6 pode, em alguma medida, estar relacionado à “adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002, p.103). Porém, o que está previsto na descrição do autismo não precisa ser compreendido

como imutável, pois deve ser oferecido a estas pessoas, aprendizagens que permitam superar e/ou melhorar a condição imposta pelo autismo. Outro ponto a considerar é o relato de P9, a qual afirmou, que a falta de acompanhamento multidisciplinar que seu aluno tinha e foi interrompida, interferiu na aprendizagem.

Por fim, a entrevistada P2, respondeu que nenhuma característica dos alunos com autismo, que ela acompanhou, interferiu no processo de aprendizagem, e neste sentido foi incluída na Subcategoria *Nenhum/Nenhuma*. A professora relatou que seus alunos não apresentaram nenhuma dificuldade na aprendizagem, na fala de P2: “*Nenhuma. Porque eles são ótimos, são melhores até dos que a gente coloca como normais.*”.

Questiona-se, a partir dela, se as diferenças existentes neste espectro, podem trazer para alguns, um distanciamento do aprendizado formal, e para outros uma proximidade expressiva, a ponto de não precisar de nenhum tipo de apoio?

Nesta categoria, a maioria as professoras (cinco), ao descrever características relacionadas ao autismo, que interferiram na aprendizagem, acabaram relatando características pessoais dos seus alunos. Duas já responderam de forma a elencar as dificuldades que estão relacionadas com o autismo, e uma das entrevistadas não respondeu o que lhe foi solicitado. Os dados desta categoria parecem sugerir que ainda há, por parte das professoras entrevistadas, uma limitação em analisar a origem das dificuldades dos alunos, observadas em sala de aula. Ao invés de analisarem todo o contexto escolar (nos seus diferentes níveis), e as histórias de vida dos seus alunos, acabam ainda justificando “tudo pelo diagnóstico”. Neste sentido, questiona-se: quanto ainda o diagnóstico “fala mais alto” do que o próprio aluno? Em outras palavras: Será que os educadores ainda olham mais para as características diagnósticas do que para seus alunos?

Neste eixo foi discutido o conhecimento que as professoras tinham em relação ao autismo, e foi possível observar pelos dados, que antes de ter em sua turma de alunos, uma criança com este diagnóstico, a maioria das professoras explicava esta condição por meio de mitos, e nenhuma das entrevistadas mostrou um conhecimento teórico acerca da questão. Porém, após a experiência com o aluno, nenhuma delas permaneceu nesta explicação mítica. Esta lógica de compreensão se mantém, quando analisado os dados da segunda categoria, os quais sugerem que a maioria das professoras observa em seus alunos características que são compatíveis com a descrição do autismo. Já a terceira categoria, evidencia que as professoras ainda apresentam dificuldades para identificar as características dos seus alunos, relacionadas ao autismo, que interferem na aprendizagem.

Tais dados sugerem que cada professora trilhou um caminho único neste processo de escolarização da criança com autismo, e os conhecimentos que passaram a ter, parecem advir do contato direto com o aluno, pois não há muitos relatos de orientações e estudos a priori. Neste sentido, ressalta-se novamente a importância de discutir a experiência do professor em ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, pois tal prática favorece atitudes sociais positivas em relação à inclusão escolar (OMOTE et al., 2005). No entanto, acredita-se que esta experiência deverá ser realizada de forma planejada, a fim de possibilitar um contato mais positivo possível, pois para Omote et al. (2005, p. 390) “[...] não é o simples contato que por si só garante mudança de atitudes na direção favorável. Dependendo da natureza da experiência e das informações obtidas, as atitudes sociais podem se tornar mais negativas.”.

Partindo destas reflexões, compreende-se que este planejamento das ações do professor se faz necessário, pois:

[...] é ele que se configura como o mais importante personagem da corrente educacional. O professor é o responsável direto pela formação do aluno, e é ele que se coloca cotidianamente, diante dos desafios da aprendizagem escolar, no confronto direto com cada aluno e com cada história, diversa por natureza, o que torna o ato pedagógico, no interior das salas de aula, ao mesmo tempo, coletivo e individual. (OLIVEIRA, 2009, p. 239-240).

Assim, considera-se importante retomar a discussão sobre a formação de professores, pois é a responsável (ou deveria ser), para auxiliar o educador na reflexão, na reconstrução do espaço de aprendizagem, possibilitando mudanças significativas em prol dos alunos que são singulares, únicos, que vivem e estabelecem relações sociais na coletividade (OLIVEIRA, 2006). Esta singularidade do aluno, independente da condição dele, deveria estar presente em todas as reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, pois cada qual é único, com diferentes histórias de vida. No caso específico dos alunos com autismo, este entendimento deveria ser o mesmo. No entanto, de acordo com Camargo e Bosa (2009), os professores ainda apresentam “ideias distorcidas” sobre as crianças com este , e acabam não investindo no potencial de aprendizagem.

Estas “ideias distorcidas”, provavelmente têm sua origem nos mitos que foram discutidos neste eixo do trabalho, entretanto são geralmente alimentadas pelas dificuldades que são encontradas nas relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula, seja no nível individual, entendido aqui como as dificuldades encontradas por conta dos déficits na comunicação, socialização e nos aspectos comportamentais da pessoa com autismo. Ou ainda

pelas questões macroestruturais relacionadas às políticas nacionais de educação e aqui, acredita-se, faz parte uma lista de entraves significativos.

Neste sentido, acredita-se que o maior desafio é conhecer esta condição e compreender que o autismo traz algumas características que interferem negativamente no processo de escolarização. No entanto, é importante partir desta condição biológica e oferecer um espaço que possibilite um avanço em relação ao desenvolvimento do aluno com autismo. As características diagnósticas não devem ser entendidas como algo pronto, acabado, mas sim devem ser consideradas como um ponto de partida para a busca de estratégias de compensação.

Entretanto, o fato de ter a compreensão do autismo como um conjunto de características, e observar estas nos alunos, ainda é pouco para a discussão da escolarização destas pessoas. Até porque, há muitas pesquisas que relatam com grande competência técnica as características do autismo, “o que falta” na pessoa com autismo. No caso específico da escolarização, resta construir outros questionamentos que se afastam daquilo que falta e comece a refletir sobre suas potencialidades, e o que falta oferecer em termos de recursos para que ocorra a aprendizagem. Acredita-se que o maior desafio é conhecer este universo tão peculiar que é o autismo, e compreendê-lo para além das suas características individuais, e começar a pensar neste aluno inserido no contexto da educação brasileira.

5.1.2 Eixo Temático II – Inclusão Escolar de alunos com Autismo

Neste segundo eixo temático, o objetivo foi identificar, do ponto de vista do professor, como se deu o processo inicial da inclusão do aluno com autismo em sua sala de aula. Para isto, foram questionados os aspectos relacionados ao acolhimento oferecido ao aluno, suporte oferecido para o professor, interação aluno-alunos e aluno-professor, avaliação e análise deste processo. Assim, foram elaboradas quatro categorias (Acolhimento, Interação, Suporte, Avaliação do processo de inclusão) e três subcategorias que segue com suas definições:

1. Ações favoráveis – Ações realizadas ou situações que auxiliaram a inclusão do aluno com autismo no ensino fundamental, ou seja, quando o professor relata somente aspectos positivos.

2. Ações parcialmente favoráveis – Ações realizadas e situações que auxiliaram parcialmente a inclusão do aluno com autismo no ensino fundamental, ou seja, quando o professor relata aspectos positivos e negativos.
3. Ações não favoráveis – Ações realizadas e situações que dificultaram a inclusão do aluno com autismo no ensino fundamental, ou seja, quando o professor relata apenas aspectos negativos.

O Quadro 5, apresenta uma síntese das categorias e subcategorias do eixo II, obtidas por meio das respostas das participantes.

Quadro 5 – Inclusão Escolar de alunos com autismo

EIXO II – INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO				
<i>Categorias e Subcategorias de Análise</i>	Acolhimento	Interação	Suporte	Avaliação do processo de inclusão
Favorável	P1, P2, P5 e P8	P6 e P7	P2, P5, P6 e P9	P1, P3 e P9
Parcialmente favorável	P4, P6, P7 e P9	P1, P2, P3, P4, P8 e P9	P1, P3, P4, P7 e P8	P2, P4, P5, P6, P7 e P8.
Não favorável	P3	P5	-----	-----

Fonte: Elaboração própria

Na primeira categoria sinalizada neste eixo II - *Acolhimento* - estão presentes as respostas das professoras que dizem respeito ao acolhimento oferecido para os alunos no início deste processo inclusivo. Ressalta-se que foi questionado o primeiro encontro com o aluno, a organização para recebê-lo e a adaptação dele na escola.

De acordo com os dados obtidos e expostos no Quadro 5, quatro professoras (P1, P2, P5 e P8), responderam de acordo com a subcategoria *Favorável*, pois sinalizaram aspectos positivos no que se refere ao acolhimento. Isto pode ser observado nas falas das professoras:

[...] como eu já tinha esta informação dele, de ver, de conviver um pouco no intervalo, na entrada e saída, eu já tinha mais ou menos uma noção do que era. Quando eu fiquei sabendo que ele seria da minha turma, eu fui até a professora do primeiro ano e perguntei “Ah, mas como ele é?”. Ela me relatou, “Não... é tranquilo, não tem problema, ele avança.”. Então assim, no primeiro momento eu não cheguei preparada para nada. Eu vim como se ele fosse mais um aluno na turma. Então assim, eu tento trabalhar de uma forma que não... “Ah ele é autista e o outro não é.”. Sem diferenciar, eu cheguei assim eu vou ver o que ele tem, para depois eu preparar alguma coisa... para eu saber se tenho que trabalhar diferente ou não. (P1).

Eu fiz a preparação normal para o primeiro dia de aula para todo mundo, não preparei nada diferente, porque a gente demora uns dias para conhecê-los. (P2).

Eu tive para receber, não só ele [...] No começo, nós organizamos uma música, o professor toca. [...] E na sala eu fiz com eles um trabalho, mudei a posição das carteiras [...] para eles falarem como foram as férias. [...] A semana inteira a escola trabalha com adaptação na primeira semana. Então cada dia tinha uma brincadeira, uma atividade recreativa, então tratávamos, estava fazendo ainda os combinados, fazendo um levantamento prévio do que sabia e do que não sabia. (P5).

Na verdade, foi uma organização para receber todos. Primeiro ano muda muita coisa, eles começaram a ficar em um local que tinha aluno de todos os tamanhos, de todas as idades [...] eu tive que ensiná-los a ir ao banheiro, a andar pela escola, a comer, a sentar no banco. Então tive todo este cuidado com eles, cantava musiquinha, porque a gente sabe que na EMEI eles cantam bastante musiquinhas.... tem bastante momento de socialização, ia ao parque com eles todos os dias e aí depois a gente foi reduzindo, porque também tinha que ter os momentos de aprendizado. E então foi com todo mundo, não foi com um ou com outro específico, foi com todo mundo. (P8).

Os relatos destas professoras (P1, P2, P5 e P8), demonstraram que o acolhimento do aluno com autismo foi tranquilo e não houve uma organização prévia para recebê-los. De acordo com as mesmas, a preocupação neste início do ano letivo foi com todos os alunos e

não prepararam algo específico, voltado para o educando com diagnóstico de autismo. Desta forma, acredita-se que esta postura profissional possibilitou que as professoras não “fossem levadas” somente pela questão diagnóstica, algo ainda muito presente no cotidiano das escolas.

A partir do diagnóstico dado, ou mesmo a partir da hipótese diagnóstica de um aluno, a atitude ainda mais comum, é tomar como base, a ideia de que todas as pessoas com esta condição apresentam um mesmo modo de ser e de agir. Sobre esta questão, Omote (1996), relata que a concepção de deficiência, mesmo com as revisões conceituais, está centrada na pessoa e é compreendida como algo inerente a ela, ao seu organismo. O autor ainda aponta que:

Com isso, cria-se a ilusão de homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria e de muita diferença entre eles e os membros de qualquer outra categoria. Assim, os portadores da síndrome de Down podem ser vistos como sendo muito parecidos uns com os outros e, o que é pior, vistos como tendo basicamente as mesmas necessidades e possibilidades, o que até pode ser usado para justificar a padronização de atendimento a eles dispensado. (OMOTE, 1996, p. 128).

Omote (1996), cita como exemplo a síndrome de Down, mas é totalmente possível a frase ser trocada e incluída no espaço, outras condições que no cotidiano da escola, também sofrem com essa massificação. No caso específico do autismo, não há entre eles uma semelhança física, como na síndrome de Down, entretanto, os autistas ainda são vistos como iguais, como pessoas que apresentam as mesmas características que são próprias da condição. E neste caso, a história de vida de cada um deles é desconsiderada, e corre-se o risco de serem interpretados como agressivos, isolados, dentre outros adjetivos comumente utilizados para a pessoa com autismo. Essa forma de pensar pode influenciar, e influencia, a atitude profissional perante estes alunos.

Além disso, a partir desta compreensão equivocada, que traz uma falsa ideia de que todos os autistas são iguais, existe provavelmente, como consequência para a educação, formas rígidas e empobrecidas de analisar esta questão. De acordo com Vasques (2010), se o educador compreender o diagnóstico como algo que traduz quem é a pessoa, a sua personalidade, as suas possibilidades educacionais (ou não), “[...] não levará a aposta de encontrar no sujeito em questão a mesma estrutura básica que a de qualquer outro ser humano. Como consequência, outorga-lhe um modo especial de ser. (VASQUES, 2010, p. 10). Entende-se como estrutura básica de qualquer ser humano, as possibilidades de

aprendizagem e de ser único, partindo do princípio de que “[...] o desenvolvimento humano é o resultado da transformação das funções elementares, de origem orgânica, em funções mentais superiores, de origem social, sendo o sujeito o produto das relações sociais vivenciadas. (BAGAROLLO; PANHOCA, 2010, p. 233). Neste sentido, a pessoa nasce com o substrato biológico que traz características que são próprias, entretanto são as aprendizagens que terão, a partir da relação com o outro, que de fato constituirão o sujeito.

Portanto, se o diagnóstico “falar mais alto” do que a pessoa humana, desencadeiará, segundo Orrú (2013), um processo de desumanização do indivíduo, que transforma as pessoas em coisas. Assim, “[...] o indivíduo é concebido como um autista (aquele que detém o quadro sintomático da síndrome), e não como uma pessoa (com sua singularidade e individualidade), com autismo.” (ORRÚ, 2013, p. 1073). A autora esclarece também que:

[...] a escola olha para aquela criança como a materialização da síndrome do autismo em virtude do diagnóstico clínico, ela anula as possibilidades de uma prática pedagógica que deve considerar os aspectos singulares do desenvolvimento e da aprendizagem de estudantes com autismo. O preconceito e o estigma na forma de barreiras atitudinais, recolhem esse indivíduo sindrômico em espaços à parte dos demais alunos, onde a segregação está presente. Ou seja, não basta estar incluído dentro da sala de aula, é preciso se sentir parte dele. (ORRÚ, 2013, p. 1707).

As falas das participantes deixam transparecer que, mesmo sabendo previamente da condição do aluno, as profissionais fizeram uma opção por aguardar e avaliar o aluno quando ele viesse; não se prendendo ao autismo em si enquanto patologia, mas esperando que a pessoa com autismo chegasse. P1 relata exatamente isso quando diz “[...] *eu cheguei assim eu vou ver o que ele tem, para depois eu preparar alguma coisa, para eu saber se tenho que trabalhar diferente ou não.*”; P2 ressalta também esta necessidade de avaliar, conhecer o seu aluno, quando relata que “[...] *a gente demora uns dias para conhecê-los.*”; P5 segue a mesma lógica das demais educadoras quando fala “[...] *estava fazendo ainda os combinados, fazendo um levantamento prévio do que sabia e do que não sabia.*”. Essa postura pode trazer uma prática pedagógica que considera a singularidade e que permite, segundo Vasques (2010), um modelo-pedagógico que “[...] centra-se no aluno, buscando identificar suas necessidades para suprir as mesmas, com vistas ao seu desenvolvimento,” (VASQUES, 2010, p. 48), ao invés de um modelo clínico-médico, que tem como foco a patologia.

Além disso, pode trazer, por parte do aluno, uma sensação de pertencer ao grupo, já que todas as professoras desta categoria disseram ter se organizado para o grupo como um todo. Isto pode ser bastante observado nas falas das participantes, principalmente de P8

quando diz que “[...] *foi uma organização para receber todos [...]*”. Sobre a importância do grupo para o desenvolvimento educacional do aluno com autismo, Lago (2007), apontou como relevante para o processo de aprendizagem, estratégias que permitam a interação do aluno com o grupo.

Além disso, Camargo; Bosa (2009), descrevem sobre a importância do contato social entre os alunos com deficiência e sem deficiência, e defendem que favorece o aprendizado de todos, incluindo dos alunos sem deficiência que aprendem a conviver com as diferenças.

Em contraponto, esta postura das professoras, que no primeiro momento foi avaliada de forma positiva, pode acarretar algumas dificuldades iniciais por não levar em consideração a especificidade do autismo. Ter um aluno com autismo no grupo da sala de aula pode requerer, por parte do professor, um planejamento diferenciado, não sendo possível, ou melhor, não contribuindo para o desenvolvimento do aluno um trabalho com base no acerto e erro. Segundo Oliveira; Paula (2012, p. 54):

[...] indivíduos com este quadro devem receber atenção especializada no seu processo de escolarização, haja vista que suas manifestações comportamentais por vezes podem representar um entrave na inclusão escolar desses indivíduos, se não houver um ambiente adequado para recebê-los, e principalmente se as peculiaridades não forem respeitadas.

Esta afirmação não significa, necessariamente, que todos os alunos precisam de uma preparação inicial específica, até porque se todos necessitarem “da mesma coisa”, toda a lógica aqui defendida sobre a individualidade e singularidade não fará nenhum sentido. Além do que, o próprio relato das participantes mostra as potencialidades dos alunos e o quanto eles se adaptaram à organização escolar. No entanto, como já citado anteriormente, falar sobre o autismo, significa falar de uma variedade comportamental, de diferenças individuais extremas (RAPIN; TUCHMAN, 2009), e assim há uma parcela que pode não se adequar às condições que hoje a escola impõe.

Acredita-se que uma estratégia importante para minimizar este dilema, entre ser necessário ou não, uma organização prévia e específica para o aluno com autismo, foi o que P1 relatou. A educadora em questão, disse que tinha um conhecimento prévio da criança nos espaços coletivos da escola, e que havia conversado com a professora do ano anterior antes de receber o aluno. Esta professora, quando questionada, relatou que não se organizou, mas de certa forma, buscar informações também significa preparar-se para o próximo ano. Esta preparação não significa, *a priori*, que as estratégias devem ser alteradas, que a organização da sala deve mudar radicalmente, mas significa que a singularidade de cada aluno com

autismo deve ser conhecida e considerada. Assim, não se organizar de forma diferente porque o aluno, previamente sabido, não necessita, é totalmente diferente de não se preparar porque não sabia da condição do aluno, ou porque não houve tempo hábil para a organização necessária ou outras tantas situações relacionadas com a rotina escolar. Além disso, buscar informações prévias, deveriam acontecer para todos os alunos, assim, a probabilidade da educação estar pautada no conhecimento e na necessidade do grupo de alunos, e não no currículo estanque, é muito maior.

Das cinco entrevistadas restantes, quatro (P4, P6, P7 e P9), tiveram suas respostas enquadradas na subcategoria *Parcialmente favorável*, pois apresentaram em suas falas alguns aspectos que são positivos e outros negativos, no que se refere ao acolhimento. Ao discutirem o assunto, abordaram as dificuldades que tiveram inicialmente, o relacionamento com a família e com os profissionais do apoio escolar, dentre outros aspectos relevantes. De acordo com essas entrevistadas:

Não, não, não tive nenhum tipo de organização, eu fui me organizando conforme foram surgindo as dificuldades, conforme foi precisando sabe, com ajuda da [professora especialista]. [...] no início ela [aluna] falava o que ela queria e como às vezes eu não entendia o que ela queria, ela começava a gritar e ela queria, ela queria; às vezes ninguém entendia o que ela queria e eu mostrava alguma coisa, mostrava outra, até achar o que ela queria para ela parar de chorar. Eu fazia todas as vontades dela, tudo o que ela queria eu dava na mão dela para ela parar de chorar, então para ela era cômodo... ela gritava, esperneava, eu dava; gritava, esperneava, eu dava... Então por parte dela foi fácil, eu acho que para ela começou a ficar difícil a partir do momento em que entrou a questão da disciplina ali, para ela foi ficando, mas eu acho também que ela gostou porque criança precisa disso [...] (P4).

[...] eu já o conhecia do corredor, porque ele não entrava na sala por causa do barulho que era na sala. [...] não me organizei em nada! Sério, porque foi assim, você vai ficar com a turma... E foi muito de repente... [...] logo no primeiro dia que eu assumi a turma e que a mãe chegou com ele, eu me apresentei para a mãe e falei: “[...] eu que vou ficar com ele agora e a senhora pode ir embora.”. “Não, mas ele...”. “Não mãe, ele vai ficar.”. Expliquei toda a aquela questão do choro para a mãe, e eu falei “Só que ele

vai ter um horário adaptado, claro... porque acho que ele não vai conseguir ficar igual os outros alunos.”. E eu falei: “Só que a senhora vai vir depois do horário do parque, porque até o horário do parque eu consigo segurar ele.”. [...] muita das coisas que a outra professora já usava eu usei com uma orientação de uma cuidadora da APAE, que ela vinha uma vez na semana. (P6)

Não eu não me organizei. Eu não fiz nada, para falar a verdade. Os meus trabalhos para aquela primeira semana já estavam prontos, então a gente fez do jeito que deu mesmo. Naqueles dois primeiros dias eu fiquei bem de olho nela [professora especialista], de como ela agia com ele, para quando ela não viesse mais, eu tentaria fazer parecido. (P7)

Então assim no momento em que eu peguei a sala, falei: primeiro eu tenho que correr atrás de saber como é que eu dou aula, senão eu vou sentar e vou chorar. [...] Foi junto com aquele monte de criança sem limite nenhum [...] como ele ainda não falava, ele tem problema de fala, mas algumas coisas ele já consegue... eu me deparei assim e falei: gente, e esse menino? O que eu vou fazer com esse menino? [...] eu não sabia o que eu ia pegar, o que eu ia enfrentar [...]. Mas não tinha preparação nenhuma, eu não conhecia o autismo, não conhecia essas outras dificuldades que o [aluno] também tem, mas assim eu volto a falar no nome da [professora especialista]. A [professora especialista] foi parceira [...] (P9).

As respostas das professoras (P4, P6, P7 e P9), foram incluídas neste item por apresentarem, como já mencionado, aspectos favoráveis e desfavoráveis em relação ao acolhimento inicial do aluno com autismo. Neste sentido, serão discutidos inicialmente os aspectos favoráveis, por elas relatados, e na sequência, os aspectos que foram compreendidos como não favoráveis.

Um dos pontos que merece destaque, diz respeito ao apoio que todas as professoras desta categoria relataram ter tido no início do ano letivo. P4 relatou que no começo teve muita ajuda da professora especialista; P6 falou sobre as orientações que teve da equipe de apoio da instituição que acompanhava o aluno; P7 disse ter observado muito o trabalho da professora especialista, pois quando ela não estava, tentava fazer parecido; e P9 também falou sobre a parceria com a professora especialista. Estes relatos são significativos e evidenciam a necessidade de um trabalho em conjunto quando se pretende caminhar em prol da inclusão, ou

seja, a inclusão se faz no coletivo, e não pode ser um trabalho solitário do professor. Pensando especificamente no início, no acolhimento, é importante que o professor sinta o apoio da comunidade escolar. Sobre esta questão, Capellini, Rodrigues (2009, p. 362), pontuam que a “[...] atuação conjunta [promove] a troca de informações e esclarecimentos acerca do desenvolvimento e das necessidades das crianças incluídas.”.

Esta parceria deve permitir que todos os envolvidos sejam sujeitos ativos neste processo, que haja de fato uma troca de experiências, informações, busca de estratégias diferenciadas, para que o desenvolvimento do aluno ocorra. Para tanto, é indicado que todos os envolvidos tenham conhecimento acerca da temática da inclusão e dos seus desdobramentos. Neste sentido, a formação do professor na perspectiva da inclusão é uma necessidade imprescindível, e porque não dizer, obrigatória. Bueno (1999, p. 18) alega que:

[...] para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais.

Assim, a formação do professor do ensino comum precisa prover espaço para a discussão da educação na perspectiva inclusiva, já que cabe a ele uma parcela significativa de responsabilidade neste processo (OMOTE, 2003). Acredita-se, contudo, que não é possível acontecer a inclusão escolar sem o apoio especializado necessário, que ofereça aos professores da classe comum, o auxílio para a melhoria na prática pedagógica, trabalho este que deve ser realizado pelo professor especializado. (BUENO, 1999).

O aspecto considerado não favorável, foi o relato das professoras sobre a falta de uma organização prévia em relação ao aluno. Esta questão foi discutida na primeira subcategoria, mas é necessário retomar alguns pontos principais, já que o conteúdo aqui relatado apresenta características que se diferenciam das primeiras discussões.

P4 relatou que foi se organizando conforme surgiam as necessidades; P6 e P7 disseram não ter se organizado, pois assumiram a sala de aula no início do ano letivo, e não houve tempo hábil para um planejamento (no caso específico de P7, a professora relatou esta situação em outros momentos da entrevista). Já P9, disse não ter tido preparação nenhuma e que não conhecia o autismo. A partir destes relatos específicos e da história contada por elas,

foi possível levantar alguns questionamentos, que acabaram tornando esta postura não favorável para o acolhimento do aluno com autismo.

P4 disse não ter se organizado previamente, porém em outros momentos da entrevista deixou claro que a criança já era conhecida por ela no ano anterior, que já conhecia os comportamentos que a aluna apresentava, e de certa forma, já sabia que muito provavelmente ela teria dificuldades no início do ano letivo. Na fala de P4 “*Eu fiquei assustada, porque assim, eu já a conhecia do ano anterior, a achava uma graça de menina, todo mundo apaixonado por ela, mas a gente sabia que na maioria das vezes ela ficava na sala de recurso, ela ia pouco para sala [...]*”. Esta informação reforça o que já foi dito anteriormente sobre a necessidade de alunos com autismo receberem uma atenção especializada durante o processo de escolarização, pois alguns comportamentos por eles apresentados podem ser um obstáculo para a inclusão. Neste sentido, é necessário que o ambiente seja organizado e suas especificidades sejam consideradas (OLIVEIRA; PAULA, 2012).

As mesmas reflexões realizadas até aqui sobre a necessidade de organizar o ambiente para este aluno com autismo, podem ser utilizadas na discussão sobre o relato das professoras P6, P7 e P9, que disseram não ter se organizado por falta de informação anterior. Assim ressalta-se que, não ter o conhecimento sobre o aluno com autismo com tempo hábil para que o educador possa se organizar, é algo que pode dificultar bastante o desenvolvimento educacional da criança. Neste caso, ainda corre-se o risco de, sem tempo suficiente para conhecer esta condição, buscar respostas a partir dos mitos que envolvem o autismo. Orrú (1999), defende a importância do professor conhecer a condições do autismo, pois a exclusão desta pessoa “[...] emerge das concepções pré-conceituadas a respeito das “coisas” que essa pessoa não consegue fazer.” (ORRÚ, 1999, p. 1).

Por fim, P3 respondeu de acordo com a subcategoria *Não favorável*, por apresentar em seu relato situações negativas que ocorreram no início do processo de inclusão, no acolhimento do seu aluno. Na fala de P3:

Foi tudo muito rápido, foi no susto, não me preparei para ele. Não. [...] Foi no primeiro dia de aula, no tumulto com os pais, com os alunos, com o material, com a caixa de papelão. [...] Ele batia na caixa de papelão e gritava o tempo todo. Ele estava muito alterado porque o primeiro dia de aula, as crianças todas agitadas. Deu certo que o primeiro dia de aula era para a entrega do material, então os pais estavam juntos dentro da sala; todo mundo querendo informação, querendo pegar o material. A vó

coitada... correndo atrás dele, ele fugiu da sala e ela foi correndo atrás. No segundo dia a gente conseguiu sentar, fazer uma roda e aí foi informado que eu ficaria sozinha. Eu falei não tinha como ficar sozinha, era o segundo dia de aula, as crianças não me conheciam, não tinham ainda aquela segurança [...] Mesmo assim foi complicado. A gente fez uma roda, ele chutava, ele tirava o sapato e arremessava nas crianças. As crianças não entendiam o que estava acontecendo; foi bastante turbulento o início. [...] teve uma tentativa da sala de recurso, mas foi desastrosa, ele derrubava os brinquedos, quebrava.... lá as atividades que eram organizadas para ele. Ele não teve a sala de recurso; não conseguiu. Ai o que a gente fez foi um horário especial.... ele ficava até na hora do recreio [...] (P3).

O primeiro ponto que P3 destacou foi não ter conseguido se preparar, pois assumiu a sala já no início do ano letivo. Tal fala está bastante recorrente em toda a categoria, porém observa-se que cada história relatada traz um diferencial na forma de vivenciar esta questão. No caso de P3, a mesma relatou que a professora que assumiria a sala, buscou se organizar no ano anterior, mas não permaneceu com o grupo; assim, ela assumiu sem nenhum conhecimento prévio do aluno, e nem mesmo sobre o autismo.

Outro aspecto relatado, com ênfase pela professora, diz respeito ao comportamento apresentado pelo aluno, que na sua avaliação “[...] estava muito alterado [...]” (P3). Disse que o primeiro dia de aula foi muito complicado, o aluno com autismo “*batia na caixa de papelão e gritava o tempo todo*”. Esta questão comportamental é abordada por Suplino (2009, p. 24):

Pessoas com autismo podem apresentar comportamentos bizarros como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, além de agressões dirigidas a si mesmas. Tais comportamentos são denominados auto-estimulatórios e auto-agressivos, respectivamente.

A mesma autora continua argumentando que:

[...] a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte de uma pessoa que tem autismo ou outra deficiência, é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre a mesma e seu ambiente, uma vez que tais comportamentos interferem em diferentes níveis, dificultando trocas afetivas, comunicação e aprendizagem [...] (SUPLINO, 2009, p. 24).

Neste sentido, os comportamentos que foram apresentados pela criança, podem dificultar as relações entre a professora e os outros alunos. Entretanto, se faz necessário ressaltar que a professora, no seu relato, disse que o primeiro dia foi agitado para todos os alunos, já que todos estavam chegando ao 1º ano do Ensino Fundamental juntamente com os pais, querendo informações iniciais. Neste ponto, destaca-se uma habilidade da professora (mesmo sendo uma situação bem específica), em avaliar além do comportamento da criança autista. Seu relato mostrou um possível entendimento de que o contexto favoreceu os comportamentos apresentados, tanto do aluno em questão como o dos outros, embora a forma de expressão do aluno com autismo tenha chamado mais a atenção.

P3 disse ainda que o aluno, no início do processo de escolarização, necessitou de um horário diferenciado, ficando na escola até o horário do recreio. Esta questão tem basicamente duas interpretações. A primeira delas, que ratifica a afirmação acima, está relacionada à observação da necessidade de flexibilização de horário, porque a fala da professora explica que outras tentativas foram realizadas. Como não conseguiram o esperado, optaram em diminuir o tempo de permanência do aluno na escola. A segunda, que diverge da postura tomada pela escola, diz respeito às discussões educacionais que afirmam ser necessário que a inclusão do aluno com autismo siga os mesmos padrões oferecidos a todos. Sobre esta questão, a Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013b), descreve que a formação do educador deve permitir um arcabouço de conhecimento que subsidie uma prática educacional voltada ao desenvolvimento do aluno, visando a “Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, **evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido**, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados;” (BRASIL, 2013b, p. 3, *grifo nosso*), dentre outros aspectos citados.

Sobre esta questão, os programas educacionais destinados às pessoas com autismo, o programa TEACCH, aborda, de forma explícita a questão do tempo, porém, descreve o tempo previsto para uma atividade relacionando com a idade cronológica da pessoa. Não há menção sobre o tempo total de atividade que pode ser oferecido a um aluno com autismo. Nas palavras das autoras:

A programação da rotina é desenvolvida de acordo com a idade de desenvolvimento e cronológica do sujeito. Assim, como para uma criança pequena o período de atenção é mais curto e a necessidade de movimento é maior, para uma criança na idade escolar conseguir ficar atenta em atividades por períodos de uma hora pode ser um objetivo facilmente alcançado. (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 266).

Essa afirmação, que parece ser coerente com as propostas educacionais de todas as crianças, independentemente da condição que apresentam, mostra que o tempo das atividades que são destinadas aos alunos com autismo (e aos alunos que não tem autismo) deve ser programado de acordo com a fase de desenvolvimento da criança, pois cada uma delas (fases), apresenta uma especificidade. Assim, supõe-se que, provavelmente o problema desta questão não está em diminuir o tempo do aluno nas atividades escolares, mas sim em organizar melhor o tempo das tarefas propostas. Leon e Osório (2011, p. 266), falando sobre o TEACCH, descrevem ainda que “[...] as atividades deverão ser as mais variadas possíveis, quanto maior a capacidade do sujeito de se adaptar e se integrar.”, ficando complexa à medida que o sujeito cresce (LEON; OSÓRIO, 2011).

Ao ler estes dois últimos parágrafos, talvez se faça uma avaliação de que foi um erro diminuir o tempo de permanência do aluno, considerando que alguns teóricos (LEON; OSÓRIO, 2011), e até mesmo a legislação (BRASIL, 2013b), defendem o contrário. No entanto, é importante questionar quais são as condições reais da escola hoje? Será que esta necessidade de flexibilização no horário é decorrente de uma necessidade real do aluno? Ou de uma necessidade da escola por conta da dificuldade em organizar uma rotina que atenda esta criança?

Para responder tais indagações, é necessário partir do princípio de que a inclusão de pessoas com autismo no ensino comum aconteceu mais tardiamente, e com isso, acredita-se, que a escola ainda tem dificuldades para que esta inclusão ocorra de fato. Neste sentido, este espaço deve repensar suas práticas e suas ações, e porque não alterar o horário de entrada da criança, por exemplo? É possível que no início, este aluno tenha mais dificuldades para aceitar ficar bem na escola, ficar com o grupo de colegas, e acabe ficando mais agitado, por exemplo. Assim, um horário reduzido pode ser uma estratégia inicial que tenha como objetivo a permanência em tempo integral. No entanto, o que não é indicado, é que esta estratégia que deveria ser utilizada inicialmente e de forma gradativa minimizada, acabe se tornando mais uma forma de discriminação e de sinalizar a não condição deste aluno. Há que se tomar cuidado e nunca se esquecer de uma das máximas da inclusão: “Não podemos tratar os desiguais de maneira igual.” (PADILHA, 2009, p. 7).

Enfim, acredita-se que a escola, ainda hoje, não dispõe de muitos recursos para atender uma criança com necessidade educativa especial. Mesmo com muitas discussões e reflexões, a prática pedagógica cotidiana, de uma maneira geral, está organizada de uma forma rígida, e quando há necessidade de flexibilização, é o aluno que deve ser “mudado”. Neste contexto, a

ideia bastante difundida pela escola, sobre valorizar e considerar as diferenças dos alunos parece fazer sentido, somente se estas se “encaixarem” na organização prévia da escola.

No cenário atual de discussões sobre a inclusão escolar, há dentre muitos temas relevantes, a questão da flexibilização curricular, que é garantida do ponto de vista legal e busca, de acordo com Oliveira (2011a, p. 112):

[...] o que se pretende apontar é a possibilidade concreta do exercício de autonomia curricular de cada sistema de ensino; desde que observada a referência nacional, caberá a cada sistema a construção de sua proposta curricular, considerando suas particularidades socioculturais e, mais especificamente, as necessidades gerais de suas escolas, a diversidade de seus alunos e, ainda, o atendimento ao princípio de inclusão, conforme as determinações legais colocadas pelo sistema educacional Brasileiro.

No entanto, esta mesma autora denuncia que:

[...] não se pode desconsiderar a distância entre as proposições legais e as proposições curriculares executadas no interior de cada escola brasileira, de sorte que, muitas vezes, o que se observa não é uma flexibilização ou uma diversificação curricular, mas um descompromisso frente ao processo de apropriação do conhecimento acumulado historicamente, ocasionando uma distorção em relação à ideia de uma escola aberta, diversa e dinâmica, que busca propiciar e acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos. (OLIVEIRA, 2011a, p. 112).

Tal afirmação demonstra a distância ainda existente entre o que se propõe como lei e as práticas cotidianas, e denuncia que muitas destas ações pedagógicas relacionadas ao currículo se distanciam de tal maneira da flexibilização ou da diversificação curricular, que chegam a perder o compromisso com uma escolarização, com vistas à aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa. (OLIVEIRA, 2011)

O último aspecto considerado por P3, e tão importante quanto os outros que já foram apresentados; diz respeito à tentativa do aluno com autismo frequentar a sala de recursos logo no início do ano letivo, e a dificuldade encontrada pelos educadores por não ter conseguido sua participação efetiva nesta atividade. Na fala de P3 “[...] teve uma tentativa da sala de recurso, mas foi desastrosa, ele derrubava os brinquedos, quebrava lá as atividades que eram organizadas para ele. Ele não teve a sala de recurso; não conseguiu.”. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), em seu Art. 1º, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devem ser matriculados no ensino regular e no AEE “[...] ofertado em sala de recursos multifuncionais

ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (BRASIL, 2009, p. 1). Segundo este mesmo documento, no Art. 2º, o AEE tem a função de “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2009, p. 1).

Ao analisar tais diretrizes e outros documentos que abordam o AEE, a necessidade de tal atendimento fica evidente, entretanto acredita-se ser necessário compreender como esta questão acontece, não somente a partir de diretrizes legais, mas sim a partir das relações estabelecidas cotidianamente na escola. E os agentes nessas relações envolvidos, pois como já dito, ainda há uma distância grande entre as proposições legais e a ação cotidiana nas escolas (OLIVEIRA, 2011a; VASQUES, 2010).

Nesta primeira categoria do eixo II, foi analisado, a partir do relato das professoras, como se deu o acolhimento do aluno com autismo na escola comum. Tal discussão se faz necessária na medida em que o acolhimento favorece as relações interpessoais, que por sua vez, auxilia no desenvolvimento da aprendizagem. Para Silva e Aranha (2005), estudos têm evidenciado a importância da relação entre professor e aluno, para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Essas autoras afirmam, que:

[...] a construção de sistemas educacionais inclusivos, em desenvolvimento, requer relações interpessoais que sejam eficientemente acolhedoras para todos, ou seja, que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais. (SILVA; ARANHA, 2005, p. 374)

Das nove professoras participantes da pesquisa, quatro delas evidenciaram em suas respostas, aspectos favoráveis relacionados ao acolhimento; outras quatro responderam de modo a explicitar questões positivas e negativas deste início; e uma descreveu o acolhimento como não favorável.

Independentemente de terem sido classificados pelo estudo, em favoráveis ou não favoráveis, um ponto em comum, relatado por todas as participantes foi sobre a organização inicial para receber os alunos. As nove professoras, com histórias e justificativas diferentes, disseram que não se organizaram no início do ano letivo especificamente para receber o aluno com autismo. Destas, quatro disseram ter se organizado para todos, e aguardaram seus alunos para avaliar suas reais necessidades; as outras cinco relataram não terem tido tempo hábil para nenhuma organização e/ou não tiveram conhecimento prévio da questão do autismo.

Outros aspectos foram considerados nesta categoria, a saber: a questão diagnóstica que muitas vezes (ou na maioria delas), traz uma ideia equivocada, mas ainda muito presente, sobre todos os autistas “serem iguais”, e as consequências disso para a educação; apoio que os professores receberam inicialmente como importante para o processo inicial; a importância da formação nesta perspectiva inclusiva; a manifestação comportamental do aluno e a relação com a interação no grupo; flexibilização no horário e a utilização da sala de recursos.

Ao final desta primeira categoria, alguns questionamentos se fazem necessários para buscar compreender melhor estas questões, com vistas à melhora cotidiana das práticas pedagógicas. Como deve ser o acolhimento inicial ao aluno com autismo? Há necessidade de mudanças significativas na organização da sala, incluindo aqui estratégias e flexibilização curricular? É possível uma pessoa com diagnóstico de autismo, adaptar-se à escola tal qual ela está organizada hoje, sem necessitar de nenhuma adaptação?

Na segunda categoria do eixo II - *Interação* - estão presentes as respostas relacionadas às interações existentes no cotidiano da sala de aula (aluno-alunos; alunos-aluno; professor-aluno). Ressalta-se que, para a inclusão nas subcategorias, foram analisadas as interações verbalizadas pelo professor e consideradas principalmente as relações alunos-aluno e professor-aluno. Os dados estão apresentados no Quadro 5 (p. 80).

Das nove participantes da pesquisa, duas delas (P6 e P7), tiveram suas respostas enquadradas na subcategoria *Favorável*, pois apresentaram aspectos positivos relacionados à interação em sala de aula, tanto no que se refere à relação alunos-aluno e professor-aluno. A seguir, as falas das professoras serão descritas:

Para eles é criança, é tudo igual e eles acham que são iguais eles. Porque, ainda mais, seis aninhos... Eles não entendem nada, então eles tratam o amigo muito igual, não tem essa diferença. [...] Com os amiguinhos foi mais complicado, porque ele não queria muito... Essa questão que falei para você do toque [...]. Então no começo ele teve um pouco, mas depois abraçava, falava que amava os amigos o tempo inteiro, cada dia ele queria sentar do lado de um amigo e eu deixava. [...] mas comigo foi muito fácil a adaptação [...] (P6)

Veio todo mundo junto, o que também já ajudou, porque ele já estava familiarizado com a turma e as crianças também com esse jeito dele, esse jeito de falar, uma coisa ou outra diferente que ele acabava fazendo. Então já ajudou porque não tinha risadinha, não tinha ninguém provocando. [...]

Eu acho que foi tranquila; bem receptivo assim, acho que foi bem tranquila gente não teve problemas, assim. Era só de conhecer mesmo algumas manias [...] (P7).

As professoras nesta subcategoria, relataram que a interação do aluno foi muito boa e não houve necessidade de intervenções mais focadas nesta área. A única questão apontada por P6, diz respeito à dificuldade inicial que o aluno tinha em relação ao toque, mas que gradativamente foi aceitando mais o contato. Já P7, relata que sua relação com o aluno foi muito tranquila, porém ressaltou que teve que conhecer “suas manias”.

Estes relatos são interessantes na medida em que sinalizam a importância deste aluno estar no ambiente social, vivenciando as relações que são ali estabelecidas. O aluno de P6, por exemplo, que tinha resistência ao toque (característica muitas vezes observada em crianças com autismo ou com outras dificuldades sensoriais), segundo a professora, foi permitindo gradativamente, mais o contato com os colegas. Tal mudança ocorreu pela possibilidade que essa criança teve em vivenciar situações em que o toque aconteceu; em que interações dessa natureza foram possíveis. A mesma situação aconteceu com P7, quando a professora relata que teve uma interação muito boa com o aluno, todavia foi conhecendo, e de certa forma buscando estratégias para lidar com “suas manias”. Neste sentido, foi necessário o contato com o aluno para que pudesse aprender como lidar com jeitos e formas diferentes de ser.

Nestas situações vivenciadas pelas professoras, destaca-se a importância da interação entre professor e aluno no desenvolvimento dos aspectos educacionais, pois de acordo com Silva e Aranha (2005, p. 377):

No processo de construção de uma classe inclusiva, as relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar.

Assim, se faz necessário ressaltar a importância da inclusão deste aluno, não só na escola, mas a possibilidade desta pessoa estabelecer vínculos, aprender a lidar com diferentes situações sociais e outras tantas aprendizagens que se adquirem na interação com o outro. Com certeza, estas aprendizagens são necessárias na escola, mas não se deve perder de vista que são possíveis (e devem ser) para além do espaço escolar. A palavra de ordem, neste caso, seria oportunidade. Capellini e Rodrigues (2009, p. 357), corroboram esta questão, a partir de um referencial histórico-materialista, argumentando que:

[...] é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de aprendizagem. Isso quer dizer que, além das condições orgânicas, faz-se necessária a interação social, pois possibilita à criança a experiencição de situações que contribuem de forma significativa para o seu aprendizado.

As professoras P1, P2, P3, P4, P8 e P9, tiveram suas respostas na subcategoria *Parcialmente favorável*, por apresentarem relatos que evidenciaram os aspectos positivos das interações alunos-aluno e professor-aluno, bem como as dificuldades que observaram. Seguem os trechos das falas das professoras:

[...] o relacionamento dele é diferente, eu acho que teve até um período longo que ele resistiu um pouco. Até hoje, como ele não chega e não conversa, assim; [...] Às vezes eu percebo que parece que ele está com medo de chegar, mas às vezes eu falo não, deve ser o jeito, é a impressão do momento às vezes ou talvez não seja o momento oportuno de pedir para tomar água, ele quer tomar água. [...] De maneira geral, a sala aceita bem, eles se relacionam bem. A sala às vezes tem uma resistência, pois como ele tem dificuldades para interpretar alguns comandos, então, por exemplo, se é um trabalho em grupo, então às vezes as crianças... “Ah eu não quero fazer com ele”. Mas ai vem o nosso jogo de cintura [...] (P1).

Eles já se conheciam porque era da mesma turma. Então eles já estavam no grupo adaptados. [...] Olha é assim, ele se mantinha distante. Assim, demorou a se aproximar. [...] Olha demorou um bom tempo [...] (P2).

[...] ele se adaptou com a professora do especial porque ela estava junto para ir ao banheiro, para lanchar. Ela que ficava do lado e auxiliava nas atividades. [...] Mas assim, foi muito rápido também, depois a gente tentou diminuir esta dependência dele. Em alguns momentos a gente pedia para ela “Oh me deixe sozinha, vou tentar”. Muitas vezes eu não conseguia, pedia para ela voltar para me auxiliar, algumas vezes a gente conseguia fazer uma atividade. Quando a turma já estava um pouco mais autônoma, eu pedia para sentar lá e eu ajudava com orientação dela eu ia trabalhando com ele. [...] No início ele ignorava as crianças [...] depois ele chamava as crianças pelo nome; quando as crianças faltavam, ele perguntava. Porque as

crianças queriam muito sentar perto dele, a gente sempre trabalhou em dupla [...] (P3).

[...] eles frequentaram o primeiro ano, então já, eles já se conheciam. Eles já... Nossa... respeitavam muito ela, gostam muito dela, cuidam dela. [...] Olha, é o que eu falei o relacionamento dela com as crianças não era tão fácil quanto com os adultos [...] Eu não percebi que ela criou vínculos nem com a [aluna] que era essa grande amiguinha para ela. Ela não criou vínculos, ela no mundinho dela à parte, e com adulto sim ela interagia mais, sempre ela sabia para quem ela ia pedir determinada coisa [...] (P4).

Então a gente teve bastante conflito, a gente teve bastante momento de nervoso. Mas teve momentos, teve semanas que a gente tinha uma amizade maravilhosa, que ele chegava, me cumprimentava, falava para mim no final do dia “Você é minha amiga, eu te amo.”. Me dava um beijinho. Agora tinha semanas em que ele não queria nem olhar na minha cara. [...] Bom, na sala ele conhecia a maioria, então ele tinha o melhor amigo dele e tinha a namorada. E quando ele brigava com este melhor amigo, ele já arranjava outro melhor amigo e todo mundo gostava dele. [...] Os outros com ele, sim. Em nenhum momento eles tratavam o aluno mal “Ai tem autismo, então vamos deixar de lado.”. Não, não era assim. Até foi bom os alunos não saberem que ele era autista, porque assim era uma convivência muito boa. (P8).

[...] não conseguiam enxergar assim que ele tinha uma coisa diferente deles, não teve isso. [...]. Então não tinha essa diferença que ele trabalha diferente, então em nenhum momento eles questionam [...] eu acho que foi, trabalhosa, muito trabalhosa. Foram meses aí para conquistar, porque assim, ele tinha uma afinidade com a [professora anterior]. P9

Os relatos destas professoras mostraram um pouco do cotidiano das salas de aula, e evidenciaram as interações ali construídas, entre elas e seus alunos e entre os alunos. Tais histórias, de certa forma, são comuns, e contam situações muito peculiares do contexto escolar: relacionamentos, adaptação ao grupo, aceitação de algo que talvez não seja tão comum, dentre outras. Em seus relatos, deixaram claro que seus alunos foram bem aceitos pelo grupo e por elas, com algumas dificuldades neste processo. No entanto, alguns detalhes

são significativos para a melhor compreensão desta categoria – *Interação* - e merecem discussão.

P1 disse que algumas vezes a forma de expressão do seu aluno a deixava em dúvida, não sabia, por exemplo, se ele estava com medo de solicitar algo, ou se este simplesmente era o jeito dele. Sobre esta questão, ressalta-se que a dificuldade na comunicação, na interação, que são características do autismo, pode trazer dificuldades na leitura das reais necessidades e desejos da pessoa com esta condição. Isto porque, na grande maioria das vezes apresentam dificuldades para responder da forma socialmente aceita, podendo não demonstrar as emoções (tristeza, alegria, saudade, e outras tantas emoções humanas), do jeito como “é esperado”, mas isto não quer dizer que não as sinta.

De acordo com Bosa (2005), muitos comportamentos apresentados pela pessoa com autismo, compreendidos como inadequados, são muitas vezes a única forma que a pessoa dispõe para expressar seus desejos e vontades, portanto, é responsabilidade do adulto que acompanha “[...] identificar as ‘mensagens’ enviadas e devolvê-las à criança de modo que ela sinta que o que faz, independentemente de como faz, não cai no vazio.” (BOSA, 2005, p. 46). A autora ainda escreve que:

Os relacionamentos humanos são como barcos que navegam. Alguns contam com sofisticadas bússolas para enfrentar a grandeza e os mistérios do mar, enquanto outros se orientam simplesmente pelo sol. Cada um faz o seu percurso com os instrumentos que dispõe. Desconhecer as diferenças dentro dessa realidade, é deixar o barco a deriva... (BOSA, 2005, p. 46).

P3 descreveu com detalhes o processo de interação de seu aluno com ela, com a professora especialista e com os outros alunos da sala. Inicialmente disse que o aluno interagiu mais com a especialista, pois ela o acompanhava em todas as atividades realizadas na escola. Relatou ainda, que gradativamente foram buscando estratégias para que também conseguisse estar mais próxima dele, e demonstrou as dificuldades que teve neste processo. Na fala de P3, a professora relata as tentativas de permanecer sem a professora especialista na sala de aula e, de certa forma, a preocupação com os outros alunos.

O relato de P3 evidenciou algumas dificuldades no processo de inclusão escolar que devem ser, no mínimo, discutidas. Acredita-se que o desafio aqui apresentado por esta professora, foi organizar as tarefas de modo que conseguisse atender todos os alunos nas suas necessidades. O relato de P3 deixou transparecer, que no início, a interação com o aluno com autismo foi mais difícil, pois não pôde oferecer a ele um acompanhamento mais individualizado, e neste sentido, contou com a presença frequente da professora especialista.

Aqui, convém destacar a necessidade de alguns alunos com autismo de um acompanhamento mais individualizado, e questiona-se como o professor da sala comum pode atender a esta demanda, levando em consideração todos os obstáculos que dificultam este processo, tais como: o número de alunos na sala de aula, a dificuldade na formação de professores na perspectiva da inclusão, os preconceitos que ainda cercam a pessoa com deficiência, dentre outros.

Sabe-se que há casos em que é necessário um acompanhamento mais individualizado, e pensando nesta questão, a nota técnica nº 24 (BRASIL, 2013), assegura em seu art. 3º o direito a um acompanhante aos alunos com TEA, sempre que provada a necessidade “[...] visando à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.” (BRASIL, 2013, p. 4). No entanto, mesmo com as condições legais garantidas, ainda se faz necessário um investimento na formação de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Existe a necessidade de recursos humanos, e neste sentido esta proposição legal que assegura direitos à pessoa com autismo é bem-vinda. No entanto, o fato de garantir a presença de mais pessoas no ambiente escolar (que é hoje uma necessidade), não significa necessariamente que a inclusão está garantida. Assim, é necessário que todos os envolvidos neste processo tenham formação, na perspectiva da educação inclusiva (BUENO, 1999; OMOTE, 2003; OLIVEIRA, 2009). Caso contrário, a escola contará com pessoas no espaço, sem, contudo conseguirem dialogar acerca da inclusão, e pior ainda, sem conseguirem compreender realmente a função de cada um.

Pensar em inclusão é com certeza, pensar diferente do que temos hoje, é pensar novo, até porque se a escola estivesse pronta para acolher a todos, sem exceção, talvez estudos nesse aspecto, seriam desnecessários. Neste sentido, é preciso pensar em formas diversas de organizar o espaço para receber este aluno como, por exemplo: o sistema de tutoria, o trabalho em grupo, duplas, enfim, reorganizar o espaço.

A participante P8, como todas as outras professoras, relatou que seu aluno com autismo era muito bem aceito pelo restante da sala, e neste sentido, acreditava que “[...] foi bom os alunos não saberem que ele era autista, porque assim era uma convivência muito boa”. Esta frase provoca algumas reflexões importantes ao suscitar que se as crianças do grupo não sabem que o colega tem autismo, provavelmente estabelecem um tipo de relação considerada aqui mais adequada; assim, nesta lógica, se soubessem do diagnóstico estabeleceriam outro tipo de relação, considerada ruim.

Aqui, importante considerar que o grupo de alunos pode ter dúvidas em relação a algum comportamento da criança com autismo e até “estranhar” algumas atitudes. A

necessidade então recai sobre o professor que deve mediar esta situação de forma a esclarecer as dúvidas, sem nenhuma exposição da criança com autismo. O material elaborado pelo Ministério da Educação – Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – autismo (BRASIL, 2004, p. 26), direcionado à Educação Infantil, descreve este assunto da seguinte forma:

Perguntas dos outros alunos devem ser respondidas à medida que forem feitas, sem acrescentar nada mais à estrita resposta do que foi perguntado, mas o professor deve estar muito atento ao surgimento espontâneo de situações que envolvam rejeição. Cada situação deve ser tratada estritamente no contexto em que apareceu [...].

Assim, torna-se necessário responder as dúvidas e os questionamentos dos outros alunos e ficar atento às atitudes que possam dificultar a interação entre eles. No entanto, isso não quer dizer que a condição do autismo deve ser escondida, nem tampouco não falada, por acreditar que desta forma a interação pode ser melhor. Atitudes como esta, tendem a reforçar as ideias preconceituosas sobre o autismo, já discutidas neste trabalho.

A professora P5, teve sua resposta relacionada com a subcategoria *Não Favorável*, por apresentar, com mais ênfase, aspectos negativos em relação à interação. Na fala da professora:

Ele não comunica, o duro dele é assim, que ele não fala suas necessidades. E como ele não revela o sentimento assim, de alegria, tristeza, às vezes eu não percebo o que ele está querendo. [...] Ele já ficava separado de todo mundo na hora do intervalo. [...] No começo, nós trabalhávamos um dia da semana, eu o deixava sentar em grupos para brincar. [...] Então, eu vi assim muita troca [...] Eu tive que fazer as brincadeiras, depois utilizar o momento do brinquedo para ver a relação deles porque eu desconhecia. Se eu não tivesse usado esta estratégia, e ter uma caixa de brinquedo lá no armário para tirar toda a sexta-feira e falar: “Agora é hora de brincar!”, eu não tinha trazido ele, na minha concepção, eu não tinha visto esta pessoa participante do grupo. Porque no dia a dia eu falava para o grupo: “Quem quer ficar ajudando ele hoje?”; “Quem vai ser o meu ajudante hoje?”. É o contato. Porque eu tinha três e para estes três tinha um ajudante. Eu tinha que eleger no início da aula, colocava a pauta e já separava os ajudantes que eram o equilíbrio meu. Eles que iam acompanhar estes daí. [...] O meu contato com o J. é um barato, porque são as dúvidas que ele não pergunta e eu vou com a resposta. Porque ele não pergunta. (P5).

Neste relato, a participante explicitou as dificuldades que observou na interação do seu aluno com autismo, com as outras pessoas da escola. Apontou inicialmente o déficit na comunicação, dizendo que ele não fala suas necessidades e terminou o trecho da fala expondo que ela oferece a ele as repostas das suas dúvidas “[...] *as dúvidas que ele não pergunta e eu vou com a resposta [...]*” (P5). A questão da fala, para a pessoa com autismo deve ser devidamente avaliada, pois nem todas conseguem desenvolvê-la de forma fluente, como socialmente é esperado. Para Lopes-Herrera (2005, p. 168):

[...] estas crianças [com autismo] muitas vezes não se comunicam e, se o fazem, exercem a comunicação de forma diferenciada de seus pares sociais. Fica aí, então, uma questão para a escola e para todos os envolvidos na educação destas crianças: como ajudá-las a se aproximarem de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios empregar para auxiliá-las a se comunicar?

Assim, acredita-se que o maior enfoque deve ser dado à questão da linguagem defendida por Orrú (2012, p. 111), no trecho descrito abaixo.

É pela linguagem que o aluno com autismo, em seu processo de aprendizagem, sofrerá transformações em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como a construir ferramentas internas para integrar estas informações. Pela linguagem, também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por uma ação mecânica de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma atividade consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com autismo maior qualidade em seu processo de desenvolvimento da imaginação, ação essa, em geral tão comprometida em pessoas com a síndrome.

Neste sentido, a autora coloca que o desenvolvimento da linguagem, compreendida como “[...] atividade constitutiva do sujeito [...]” (ORRÚ, 2012, p. 111), deve ser um dos objetivos no trabalho, com a pessoa com autismo a partir da mediação do professor (ORRÚ, 2012).

Outro aspecto a ser considerado, a partir desse relato, é a importância do professor na mediação das relações estabelecidas, pois cabe ao educador proporcionar um ambiente onde todos, independentemente da sua condição, possam se relacionar e aprender com as diferenças individuais. Neste sentido, acredita-se que a estratégia sinalizada pela professora, de escolher ajudantes para os alunos com necessidades atípicas da sala “*Eu tinha que eleger no início da aula, colocava a pauta e já separava os ajudantes que eram o equilíbrio meu. Eles que iam*

acompanhar estes daí.” (P5, *grifo nosso*), pode dificultar a socialização e, pior do que isto, expor as fragilidades da pessoa, valorizando “aquilo que falta”, ao invés das potencialidades.

Neste caso, a pessoa com autismo é compreendida a partir de uma ideia de imutabilidade, já discutida neste trabalho, na qual a condição biológica (autismo), já traz *a priori*, uma defasagem em relação aos demais alunos. Sobre este assunto, Altoé (2012, p. 98), defende que esta visão determinista deve ser superada, pois “[...] anuncia a impossibilidade de transformação, de revolução [...]”. Diferentemente disto, o que se quer para o aluno com autismo (e para todos, é claro) é, sem dúvida, a possibilidade de transformação; para tanto, é necessário ter:

[...] uma inabalável crença nas ‘possibilidades’ humanas, afirmamos como legítima e necessária a busca pela contribuição, mediante nossa atuação profissional, para o desenvolvimento, ao máximo possível das crianças [lê-se pessoa com autismo] [...] (ALTOÉ, 2012, p. 109).

Ao finalizar a segunda categoria do eixo II - *Interação* - é necessário considerar a importância da interação no contexto escolar inclusivo (professor e alunos), pois, de acordo com Silva e Aranha (2005), o respeito mútuo e a ação pedagógica mais flexível são construídos a partir destas relações que são estabelecidas. No entanto, a interação não pode ser compreendida simplesmente com a presença do aluno no contexto com os outros, pelo contrário, é necessário se organizar, e neste sentido deve ser uma ação que permita a aprendizagem, e seja planejada pelo professor (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Assim, conhecer como estas relações estão construídas no cotidiano das escolas, pode oferecer informações relevantes acerca da inclusão escolar de crianças com autismo.

Das nove entrevistadas, duas avaliaram a interação dos seus alunos como sendo favorável; seis avaliaram como parcialmente favoráveis e uma delas, descreveu a interação do seu aluno como sendo não favorável. De uma maneira geral, as professoras avaliaram como positivas as relações estabelecidas pelos seus alunos, exceto uma delas, que acabou relatando situações não favoráveis. Porém, não deixaram de sinalizar aspectos que influenciaram as relações no contexto da sala de aula, tais como: resistência ao toque no início da interação, a necessidade de conhecer e buscar estratégias para lidar com os comportamentos do aluno; forma de expressão do aluno com autismo; organização das atividades de modo a atender a todas as necessidades; acompanhamento mais individualizado; a aceitação e o relacionamento no grupo dos alunos, dificuldade na comunicação; e importância da mediação do professor na constituição do sujeito.

Aqui, questiona-se: há nestes alunos que foram acompanhados pelas participantes da pesquisa, uma defasagem na interação social? Estas relações que foram construídas no cotidiano da sala de aula, interferiram positivamente no processo de ensino e aprendizagem?

Os dados evidenciam que o autismo trouxe algumas peculiaridades na forma destes alunos interagirem com o grupo e com a educadora, e a maioria deles precisou da professora como mediadora nas relações estabelecidas na sala de aula. No entanto, não parece que houve uma diferença significativa em relação às outras necessidades encontradas neste contexto. A responsável pela sala, não mostrou no seu relato, um trabalho intenso e descomunal para intervir nesta questão. De acordo com Bueno (1999, p. 13):

Não se está aqui negando que existam características e dificuldades inerentes a esta ou aquela deficiência, mas afirmando que boa parcela das dificuldades encontradas por esses alunos também ocorre com as chamadas crianças normais e que residem, na maioria das vezes, em processos pedagógicos inadequados ou, pelo menos, não compatíveis com a clientela específica desta ou daquela classe. Mas, para que o professor especializado [e da sala comum] possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade.

Acredita-se assim, que se houver o conhecimento prévio do autismo e entendendo que esta condição pode afetar algumas áreas, como por exemplo, a interação, o professor pode se antecipar em algumas situações e facilitar a interação do seu aluno com autismo. No entanto, o que se defende, é que esta intervenção se faz necessária com outros alunos, sem autismo ou com qualquer outra condição.

Na sequência, serão apresentados os resultados da categoria *Suporte* do eixo II, na qual estão concentradas as respostas que descrevem o suporte oferecido às professoras no processo de inclusão do aluno com autismo. O Quadro 5, (p. 80), mostra os dados desta categoria.

Das nove participantes da pesquisa, quatro delas (P2, P5, P6 e P9), descrevem o apoio que receberam evidenciando os pontos positivos. Neste sentido, suas respostas foram agrupadas na subcategoria *Favorável*. A seguir serão apresentadas as falas das professoras:

[...] eu tive acompanhamento da professora [professora do especial] do especial, que ficava comigo umas duas vezes por semana ajudando, orientando e acompanhando o comportamento deles. (P2).

Eu estava fazendo curso na UNESP de pós-graduação, e as orientadoras de lá são excelentes, então tive assim, muita orientação de como trabalhar, a gente estava sempre falando, em contato, tirando dúvidas, como fazer, como fazer a avaliação. [...] (P5).

[...] eu conversava muito com a professora do especial nas horas vagas, quando tinha educação física. [...] esse apoio eu tive e eu conversava muito com ela. Então, muitas dúvidas que eu tinha, de como trabalhar, se eu estava fazendo da maneira correta, se era isso mesmo [...] não era só eu fazendo o trabalho, não estava sozinha, então meus medos minhas frustrações, eu chegava à coordenadora: “Que eu faço?”. “Está acontecendo isso, não estou conseguindo nem dormir.”. “Calma”. E aí tentava também buscar uma solução e trazer a vice que vinha também, conversava bastante, entendia o que tinha que fazer. (P6).

E aí a [professora especialista], foi assim a minha ‘retaguarda’, para trabalhar com o [aluno]. [...] não sei, esse momento do especial vir na nossa sala, porque assim, o atendimento dele é em um outro horário, é de manhã, então não é sempre que ele pode vir, porque ele depende da mãe para trazer, então eu acho assim, se o especial pudesse, tivesse essa condição, ou duas vezes na semana para estar junto com a gente na sala de aula, para orientar a gente, para ajudar essa criança, eu acho que seria muito melhor... eu sei que é difícil, mas eu acho que não é impossível. (P9).

As quatro professoras desta subcategoria, avaliaram como positivo, o suporte que receberam na ocasião da inclusão do aluno com autismo na sala de aula. P5 relatou sobre o curso que estava fazendo concomitante ao acompanhamento do aluno com autismo, e afirmou ter aprendido muito com os orientadores. Já P2, descreveu sobre a importância do suporte que teve da professora especialista. P6 informou, que além da professora especialista, se sentiu apoiada pela gestão da escola, nas suas palavras: “[...] não estava sozinha [...]” (P6). P9 utilizou o termo “[...] foi assim a minha retaguarda [...]” (P9), para se referir ao apoio que teve da especialista.

O tema suporte/apoio, ou qualquer outro sinônimo, deve estar dentre outros temas igualmente importantes, no centro das discussões, quando o assunto é inclusão de alunos com deficiência. Sobre este assunto, Capellini, Zanata e Pereira (2010, p. 75) argumentam, que:

Considerando que as escolas refletem a sociedade na qual está inserida, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas em Educação Especial, bem como entre equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre os alunos, tem sido uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA 2010, p. 75).

Para tanto é necessário que haja possibilidades reais do professor da sala comum atuar em conjunto com o professor especialista. A situação trazida por P6, por exemplo, quando sinalizou que conversava muito com a professora especialista nos horários vagos, é um dado que merece discussão. Isto porque evidencia uma dificuldade ainda grande de permitir o diálogo entre os envolvidos no processo de inclusão escolar, dificultando, sem dúvida o trabalho em conjunto. Esta fala sobre utilizar um horário vago do professor para discutir um assunto pertinente ao desenvolvimento do aluno, é ainda bastante observada nas escolas, e denuncia uma necessidade urgente de repensar esta situação, e propor estratégias de atuação mais efetivas.

Parte-se do princípio de que a própria estrutura da escola não possibilita o encontro dos professores da sala comum e do AEE, já que ambos estão em horários opostos na escola. Sem contar que, pelas condições que atualmente a docência se encontra, este mesmo professor é de certa forma, obrigado a trabalhar em uma rotina dupla, e muitos se dividem em turnos em escolas diferentes. De acordo com Capellini, Zanata e Pereira (2010, p. 79) “[...] poucos professores têm oportunidade de trocar experiências com seus pares e, na maioria das vezes, trabalham e tomam decisões sozinhos.”.

Acredita-se que não há um único caminho para minimizar esta dificuldade, e neste sentido, existe uma necessidade urgente de repensar esta prática, visto que a mesma não contribui para o trabalho que se busca na perspectiva inclusiva. É necessário pensar em estratégias mais voltadas para o professor, pois este deve ser estimulado desde a sua formação, a praticar o diálogo e discutir suas dificuldades de forma aberta e sem receios. A gestão da escola também precisa se organizar em relação a este contexto inclusivo e proporcionar espaços de conversa mútua, escuta, e orientações necessárias, até porque o sistema pode parecer engessado, mas ele permite brechas que devem ser muito bem otimizadas. E por último, é muito importante que as políticas educacionais pensem, cada vez mais, em ações factíveis que estejam relacionadas diretamente com as vivências cotidianas e com as necessidades das pessoas que ali se encontram.

P9 também avaliou de forma muito positiva o suporte que teve, no entanto, sinalizou algo relevante que deve ser discutido, é o fato do aluno ter que frequentar o AEE, ajudado pelo professor especialista, no contra turno do período escolar. Esta questão é mencionada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, P. 10) que afirma que deve ser oferecido “[...] no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.”; e na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que prevê as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica. Esta mesma resolução (BRASIL, 2009), no seu art. 13, inc. VIII, ainda sinaliza que há necessidade de:

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3).

De acordo com esta professora (P9), o trabalho seria melhor para o aluno, caso a professora especialista estivesse na sala de aula, ao menos duas vezes na semana, para acompanhar as atividades. No caso do seu aluno, P9 avalia que era mais difícil a família conseguir se organizar para trazê-lo em outro horário. E coloca como sugestão que *[...] se o especial pudesse, tivesse essa condição, ou duas vezes na semana para estar junto com a gente na sala de aula, para orientar a gente, para ajudar essa criança, eu acho que seria muito melhor... eu sei que é difícil, mas eu acho que não é impossível.* (P9).

O trabalho na perspectiva da educação inclusiva requer constantemente formas diferenciadas de atuação e, neste sentido, não é possível conceber uma única estratégia de atendimento do professor especialista, conforme preveem alguns documentos que normatizam o trabalho do AEE. Tais documentos orientam o funcionamento do AEE, e descrevem que o mesmo deve ocorrer no turno inverso à escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Acredita-se, que é necessário propor estratégias diferenciadas de atuação em conjunto, visando o desenvolvimento do aluno.

Capellini, Zanata e Pereira (2010), descrevem sobre o ensino colaborativo que tem sido utilizado no processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial, cuja base está na parceria entre os professores do ensino comum e os professores especializados. Para as autoras:

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva, em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos [...] (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2010, p.77).

Assim, o que se pretende é assegurar ao aluno estratégias diferentes para atender as suas necessidades. Isto porque, já é sabido que, para a escola ser inclusiva, precisa repensar e reorganizar as formas de atendimento ao aluno, que historicamente tiveram (e ainda tem), um caráter mais exclusivo do que inclusivo.

O restante das professoras, P1, P3, P4, P7 e P8, descreveram a questão do suporte, pontuando os aspectos positivos e negativos, e neste sentido as respostas foram classificadas de acordo com a subcategoria *Parcialmente Favorável*. Seguem as falas das professoras:

[...] até o ano passado, a gente parece que estava distante do pessoal da sala de recurso. [...] a gente não tinha um contato tão grande como a gente tá tendo agora [...] Este ano, eu estou sentindo mais dificuldade pela questão da abstração. Como as coisas estão ficando mais abstratas, ele tem mais dificuldade. Então assim, muitas vezes eu fico meio perdida, o que eu vou fazer com ele, como é que eu vou trabalhar. Então eu estou solicitando mais a parte da sala de recurso e as meninas estão passando informações, como é que tem que trabalhar. (P1).

[...] na verdade teve um probleminha. Eu não pegaria esta turma, a professora que foi atribuída para a sala, ela teve um problema de saúde e aí no começo do ano eles avisaram que ela não poderia. Então a diretora me comunicou e perguntou se eu gostaria de tentar, até porque eu era nova na escola. Ela falou assim: “Você acha que consegue?”. Falei: “Não, eu quero, a gente dá um jeito.”. “Mas vai ter o [aluno com autismo], ele é autista. Você conhece alguma coisa?”. Porque a outra professora tinha ido para a Educação Infantil. Ela tinha assistido aulas na Educação Infantil, tinha conhecido ele já, no ano anterior. E aí, de repente, em janeiro, ela não vai pegar a sala. Eu não sabia o que era autista, eu não sabia quem era, como era o dia a dia dele, nada. Então assim, é pelo interesse da escola de

fornecer tudo, mas infelizmente então foi o que atrapalhou. [...] Foi fundamental o apoio da professora do especial, a formação que ela tinha, ela me auxiliou muito, me deu muito suporte mesmo de conteúdo, de leitura [...] (P3).

[...] eu fiquei assustada, eu sabia que talvez passasse por isso, de forçar meio que ela ficar na sala de aula, eu sabia que ia dar trabalho, então eu fiquei sim assustada porque eu sabia que tinha que dar conta de todos os outros e mais essa dificuldade. [...] Bom, aqui nós somos privilegiadas porque temos as meninas da sala de reforço e as meninas... Tudo, tudo que a gente precisa elas nos auxiliam. Então, quando fiquei sabendo que ela vinha para mim, já a [professora especialista], as meninas já... “Pode contar conosco!”. Então assim já é um alívio saber que você tem alguém. (P4).

Então a professora especialista que acompanhava ele na EMEI, veio aqui para me conhecer e avisar. [...] Neste primeiro encontro nosso não foi muito amigável. Foi muito até agressivo um pouco, porque ela “Você vai ser professora do [aluno com autismo]”. Eu “Quem é o [aluno com autismo]”. Eu não tinha nem pego a lista “O [aluno com autismo] é um aluno autista.”. E eu já levei aquele susto [...].

Muito importante! Muito importante. Todas as professoras que passaram [...] Mas todas as três, pelo menos comigo, a gente sempre teve uma empatia muito grande, uma com a outra. Então neste sentido de sempre me ajudar, eu sempre de olho nelas, no que elas faziam... Me emprestavam livro, material para eu ler, para eu conhecer. (P7).

Contei com o apoio. Ele era atendido durante a semana no período de aula. Elas não ficavam o tempo todo com ele, mas ficavam poucas horas com ele, não era todos os dias, justamente para não atrapalhar também muito, e era o suficiente porque ele chegava à sala com outras atitudes, ele era um pouco mais tranquilo [...] (P8).

As participantes relataram ter recebido o apoio das professoras especialistas e acabaram de certa forma, reforçando a importância desta parceria para o trabalho de inclusão escolar. Disseram ainda, que foram orientadas sobre como trabalhar com o aluno, receberam suporte de conteúdo e indicação de leitura sobre o autismo. No entanto, contaram algumas

experiências que dificultaram este processo. Neste sentido, julga-se necessário discutir o conteúdo de tal relato, visando compreender aquilo que cotidianamente tem sido realizado. Entende-se que discutir as dificuldades encontradas pode levar a busca de soluções para a melhoria do trabalho com alunos autistas

P1 sinalizou que no ano anterior percebia uma distância dos professores especialistas, no entanto, este ano, por conta da necessidade de seu aluno, tem solicitado mais o auxílio e recebido o apoio esperado. P3 relatou que foi dado um suporte à professora que assumiria a sala, explicando sobre o aluno e organizando um acompanhamento na educação infantil para observação da rotina da criança. No entanto, como a professora não pode assumir a sala, P3 não conseguiu ter o mesmo apoio, pois não teve tempo hábil. P4 coloca como um problema o fato de ter que “[...] *dar conta de todos os outros e mais essa dificuldade [...]*” e continuou relatando que se sentiu aliviada em ter com quem contar.

P7 disse que o primeiro contato com a professora especialista “[...] *não foi muito amigável. [...]. Foi muito até agressivo [...]*”. Isto porque, de acordo com P7, a professora especialista que acompanhava o aluno na EMEI, chegou no início do ano, poucos dias antes de iniciar as aulas e foi falando sobre o aluno. No entanto, P7 não tinha ainda nenhuma informação e levou um susto ao saber sobre o autismo. P8 descreve que seu aluno era atendido pela professora especialista no período de aula, em alguns dias da semana. Disse ainda que ele não era atendido todos os dias, para não atrapalhar. Na opinião de P8, após o atendimento na sala de recursos com o professor especialista, a criança chegava mais tranquila.

Percebe-se a partir dos relatos das professoras, que há necessidade do trabalho em conjunto com o professor especialista, no entanto, ainda há muitas dificuldades no cotidiano das escolas para se efetivar este serviço. Foram observadas dificuldades no relacionamento, por exemplo, nos relatos de P1 e P7, e de certa forma uma distorção no que se refere ao serviço prestado na escola pelo professor especialista, na fala de P8.

Essa participante (P8), coloca que seu aluno não ia todos os dias na sala de recurso justamente para não atrapalhar muito, e continua dizendo que quando chegava de lá estava mais calmo. Existe, a partir desta fala, alguns pontos que merecem ser destacados, tais como: O aluno era atendido na sala de recursos no período da aula? Quantos dias na semana aconteciam estes atendimentos? Qual a ideia da professora em relação às atividades que eram desenvolvidas na sala de recurso? Qual a relação do conteúdo da sala de recurso com a sala de aula comum? Estes questionamentos são importantes para auxiliar no esclarecimento de como o professor da sala comum de um aluno com autismo percebe o trabalho do AEE. Neste caso,

parece que a professora avaliava o trabalho realizado na sala de recurso distante daquilo que era trabalhado na sala de aula. Além disso, não descreveu os ganhos pedagógicos a partir da ida à sala de recursos, mas sim que o aluno ficou mais calmo. Será esta a função da sala de recurso? Acredita-se verdadeiramente que não!

A relação entre o professor da sala comum e o especialista deve ser sempre discutida, e repensadas as formas de interação entre estes profissionais. Até porque, de acordo com Bueno (1999, p. 19):

Esse imbricamento entre educação regular e educação especial poderá significar salto de qualidade na perspectiva de tornar realidade o princípio tão propalado, mas tão pouco alcançado, de ampliação de oportunidades educacionais para todos aqueles que têm sido sistematicamente excluídos dos benefícios de uma escolarização de qualidade, incluídas aqui as crianças com necessidades educativas especiais.

Além disso, este mesmo autor argumenta que:

Se a perspectiva da inclusão dessas crianças implica, portanto, a preparação do professor da classe regular, ainda por muito tempo permanecerá a necessidade do concurso conjunto de professores especializados. Mesmo, e se, os sistemas de ensino tiverem atingido níveis elevados de qualidade e de preparação de professores do ensino regular para absorção de crianças com necessidades educativas especiais, haverá necessidades de educadores especiais, que deverão se responsabilizar pela formação dos primeiros. (BUENO, 1999, p. 18-19).

Na última categoria do eixo II - *Avaliação do processo de inclusão* - estão agrupadas as respostas das participantes que estão relacionadas com a avaliação e análise dos professores sobre a inclusão escolar do aluno com autismo. O Quadro 5 (p. 80), apresenta os dados desta categoria de uma forma sintética. Nota-se que três professoras (P1, P3 e P9), responderam de acordo com a subcategoria *Favorável*, por descrever aspectos positivos em relação avaliação do processo de inclusão. Abaixo os trechos das falas de P1, P3 e P9:

Olha, na verdade assim, no primeiro momento eu pensei: “Ah... Será que vai ser difícil?”. Pensei: “É um desafio porque eu não sei como é que ele é.”. Mas assim, de modo geral, eu acho que como ele responde bem para gente [...] Eu acho que é positivo, eu acho que não tem porque não colocar um autista dentro de uma sala regular. (P1).

Eu fiquei assustada, muito assustada, me senti incapaz, eu falei “Não vou dar conta”, “Não é para mim”. Eu até entendo, primeiro o pensamento foi esse, mas também, como eu disse no início, o desafio me instigou a ir atrás e falar “Não ele é meu aluno, eu vou atrás, eu vou aprender.”. Foi isso que eu vi... Uma oportunidade de aprender. [...] Eu vi assim, muito avanço. Ele chegou assim, o que a gente tinha de pedagógico, o que a gente via que tinha sido trabalhado e ele tinha realmente aprendido. Como a gente sabia, as cores primárias ele conhecia, identificava, nomeava. Agora ele não identificava uma letra, um número e tudo isso ele saiu do primeiro ano sabendo. Escrevendo o nome dele, sem apoio nenhum, conhecendo todas as letras do alfabeto [...] Os números também escrevendo até o vinte, reconhecendo os números até o vinte. Então eu vejo assim “Ah é pouco”, mas dentro do primeiro ano, a gente tem criança normal, vamos dizer, que não sai com isso. Então acho que ele alcançou a média do grupo, alcançou. [...] Olha, a gente sabe que cada caso é um caso, mas eu acho assim, se a gente acreditar que é possível, é possível. Porque quando ele chegou todo mundo olhou e falou “Não vai dar certo”, não vai dar certo porque ele grita, porque ele corre, ele foge, mas deu certo [...] (P3).

[...] e ela [profissional que atende o aluno com autismo] falou assim: “Olha professora, o [aluno com autismo] não vai aprender nada”... Foi um banho de água fria, eu falei: “Mas é impossível”. [...] não sei se ele vai conseguir ler, isso eu não sei ainda [...]. Então, eu acho que a gente tem que fazer a nossa parte, olha o progresso que ele tem, ele sabe todas as letras do alfabeto. Ele sabe que, por exemplo, o B e o A da BA... Ele sabe, ele sabe identificar se você coloca figuras lá de um avião, ele sabe que o avião tá lá... Então ele consegue, ele não vai conseguir o que os outros..., mas ele vai conseguir, se eu não tivesse acreditado nele, ele estaria do mesmo jeito. [...]. Eu acredito assim, que a inclusão deva acontecer sim, mas eu acho assim, que falta uma preparação para a gente. (P9).

As professoras desta subcategoria P1, P3 e P9, avaliaram o processo de inclusão dos seus alunos como positivo, e todas relataram que eles tiveram um desenvolvimento significativo na aprendizagem relacionada aos conteúdos trabalhados. No entanto, no início do processo de escolarização dos seus alunos, elas passaram por diferentes situações que as fizeram repensar e refletir sobre este momento. P1, por exemplo, disse que questionou se seria

difícil ou não este desafio que estava aceitando; já P3 relatou que ficou muito assustada e por vezes pensou que “não daria conta”, mas também aceitou o desafio.

P3 apresentou em seu relato, com muita ênfase, os ganhos pedagógicos do seu aluno, fazendo uma comparação no início e no fim do ano, ou seja, comparando o aluno com ele mesmo ao final de uma etapa do processo de escolarização. A mesma professora continuou dizendo que todo o aprendizado do aluno talvez tivesse sido pouco, se comparado aos conteúdos curriculares previstos para o 1º ano. Afirmou, no entanto, que há crianças com desenvolvimento típico, que não conseguiram se apropriar deste conhecimento.

Este relato de P3, evidencia uma avaliação realizada pela professora com base nos ganhos pedagógicos do seu aluno. A professora afirmou que seu aluno não se apropriou de todo o conteúdo previsto para o 1º ano, porém, fez uma análise das aprendizagens dele durante o ano letivo. Este dado é muito importante, na medida em que mostra ser possível avaliar o seu aluno a partir de habilidades acadêmicas, e não somente atividades da vida prática e diária, ou aspectos comportamentais, comumente citados quando discutidas as práticas pedagógicas voltadas para o autismo (GOMIDE, 2009).

Por muito tempo, e ainda hoje, a educação das pessoas com autismo ficou a cargo de escolas especiais (VASQUES, 2010). O atendimento para esta população esteve prioritariamente voltado à qualidade de vida e ao controle dos problemas comportamentais, como aponta Cunha (2005, p.122):

A programação de suas atividades não pode restringir-se a objetivos voltados para conteúdos programáticos escolares, mas deve estar inicialmente voltada para a melhoria da qualidade de vida da criança, através de uma melhora de comportamento que facilite sua integração na família e na sociedade.

Não é a intenção aqui concordar ou discordar com a afirmação acima, até porque o questionamento não deveria recair sobre o que está escrito, e sim sobre qual aluno se tem como referência para afirmar a necessidade de tal prática adotada. O que se pretende destacar novamente, é que não há como justificar uma única forma de ação pedagógica para um público tão diversificado, e não há como dizer, *a priori*, somente pelo diagnóstico, o que fato o aluno realmente precisa e quais as suas potencialidades.

Esta questão, de certa forma, foi vivenciada por P9, que relatou ter ouvido de uma profissional que atendeu o seu aluno, que ele não aprenderia nada. Essa fala, provavelmente esta embasada na ideia equivocada de que somente pelo diagnóstico é possível traçar caminhos educacionais. Sobre esta situação a professora expôs que seu aluno, se comparado aos outros, apresentou dificuldades, e neste sentido não sabe dizer, *a priori*, o que ele

aprenderá. Contudo, afirmou que cada um tem que fazer a sua parte e, no caso específico do seu aluno contou que ele apresentou ganhos pedagógicos durante o ano letivo. Terminou a sua fala dizendo que “[...] *se eu não tivesse acreditado nele, ele estaria do mesmo jeito [...]*” (P9).

Sobre acreditar, P3, no final do seu relato, disse que se tratando de inclusão escolar de alunos com autismo, “cada caso é um caso”, porém, colocou como sendo responsabilidade do professor, acreditar que pode dar certo. Nas palavras da professora “[...] *acreditar que é possível, é possível.*” (P3).

O objetivo aqui não é desmerecer a importância de se acreditar em algo, nem tampouco nos resultados positivos que possam advir desta postura. No entanto, se a discussão se pautar unicamente no professor, acreditando ser ele o responsável direto e sendo somente uma questão de acreditar ou não na inclusão, perdem-se de vista outros aspectos importantes que não dependem diretamente do educador. Acreditar que depende somente dele (professor), pode encobrir (e encobre), os reais fatores que dificultam, ou melhor, que atravancam o processo de inclusão.

Omote (2003, p.166), discute uma questão semelhante quando argumenta que a inclusão “[...] é uma questão antes política que didático-pedagógica.”. O autor defende ainda que é necessário tomar cuidado para não buscar “[...] soluções didático-pedagógicas para um problema político, muito menos transformá-lo em um problema estritamente educacional.” (OMOTE, 2003, p. 166). Nessa afirmação, fica evidente a complexidade do processo de inclusão escolar, na qual estão envolvidas variáveis para além da responsabilidade direta do professor e das relações estabelecidas na sala de aula; o autor ressalta com veemência as variáveis políticas.

A partir desta reflexão, pode-se voltar à fala de P3 e interpretá-la, resguardando as diferenças, a partir do pensamento do autor acima descrito. Isto porque, acreditar que depende somente do professor, é de fato desconsiderar as variáveis políticas da inclusão, que julga-se ser um dos eixos fundamentais deste processo. Além de não considerar tais variáveis, essa forma de P3 se posicionar frente à inclusão, acaba mantendo a “mesma ordem” de responsabilizar individualmente os sujeitos envolvidos neste cenário. De acordo com Padilha (2009), há uma intenção de que todos acreditem que “[...] os culpados são os indivíduos que não se esforçam, que são acomodados, e quem luta pela melhoria de vida consegue *sucesso* [...]” (PADILHA, 2009, p. 9, *grifo do autor*). Esta mesma autora ainda relata que a escola, principalmente o professor também é culpabilizado por não estar preparado para receber alunos com deficiência nas salas comuns (PADILHA, 2009). Assim neste jogo de “quem tem culpa” os motivos estruturantes continuam invisíveis a muitos.

As outras professoras (P2, P4, P5, P6, P7 e P8), evidenciaram em suas respostas aspectos positivos e negativos no que se refere à avaliação do processo de inclusão, e desta forma foram agrupadas na subcategoria *Parcialmente favorável*. De acordo com as professoras P2, P4 e P6:

[...] achava engraçado alguns comportamentos; a questão de correr, de pular, levantava e pulava da carteira, no corredor. Só que é aquela coisa... eu falava com ele, sempre falava senta, sempre obedeceu. [...] não sei se todas elas são iguais, porque eu falo assim que a dificuldade do professor é ter muito aluno na sala. (P2).

[...] Sou totalmente a favor da inclusão, não só de autismo [...] é claro que tem muita coisa que precisa ser mudada e melhorada, muita coisa, mas eu sou muito a favor, porque você percebe que a criança avança... não tem como negar isso, a criança avança, é criança, são todas crianças [...] (P4).

Eu fiquei um pouco insegura, porque eu não sabia na verdade como seria a reação dele e como seria a minha reação também [...] As crianças precisavam entender as necessidades dele para respeitá-lo, para depois eu conseguir fazer um trabalho diferente [...] você tem que estar muito observador, você tem que estar atento a tudo [...] Então tinha muito essa troca, a escola ajudava bastante [...] Que ela é possível, com os objetivos todos adaptados também, claro que eles não vão conseguir alcançar os objetivos para turma, mas você consegue trabalhar os conteúdos com eles, você consegue, eles conseguem, responder para você aquilo que você está trabalhando, mas tudo depende também do grau desse autismo. [...] a gente sabe de caso que a gente pega de crianças com muita dificuldade de concentração de memorização [...] (P6).

P2 disse, em outros momentos da entrevista, que não teve nenhuma dificuldade com os seus alunos diagnosticados como autistas (a professora durante o ano letivo acompanhou dois alunos). Neste relato, em específico, disse ter achado engraçado alguns comportamentos apresentados, mas nunca teve dificuldades com eles. Sobre a inclusão de forma geral, pontuou como um problema, o número de alunos em sala de aula. O interessante nesta fala é que mesmo relatando não ter tido dificuldades com os seus alunos, a professora levanta a questão sobre as diferenças que podem existir “[...] não sei se todas elas são iguais [...]” (P2), e neste

sentido sinaliza que muitas vezes o educador precisa oferecer um atendimento mais individualizado e o número de alunos na sala dificulta este trabalho.

Acredita-se que, de forma parecida com P2, a professora P4, também avaliou a inclusão como necessária e relatou que não há dúvidas de que a criança avança no desenvolvimento. No entanto, percebe também a necessidade de mudar muita coisa, para que de fato esta inclusão ocorra. P6, neste mesmo caminho, argumenta que se preocupou muito com os outros alunos, por talvez não compreenderem as necessidades do colega com autismo; colocou ainda que a inclusão só é possível com objetivos adaptados.

As professoras P7 e P8 relataram o seguinte:

Eu achei que seria um aluno muito difícil de lidar, que não seria fácil. O fato de ter uma professora acompanhando, também dá uma assustada na gente. Então, no começo para mim era muito difícil, eu até pensava assim... o dia que ela vinha era difícil porque eu ficava insegura, o dia que ela não vinha também era difícil porque eu ficava sozinha. [...] Bom, eu acho que tem que se colocar muito na balança já que, aquilo que a gente tinha comentado, os graus, os tipos... Não sei o nome certo. Assim, no caso dele eu acho que é válido, que dá certo e que a gente pode investir. Agora, outros casos em que a gente conhece, que a gente escuta falar, a gente já percebe que é mais complicado. Ele, eu tenho percebido, que conforme agora ele está crescendo, ele já é um pré-adolescente, as dificuldades estão sendo bem maiores. [...] Eu vejo até por conta das outras crianças também, não e só na convivência dele na escola, mas os outros conviverem com ele, que é aquilo que eu falei, não tem a risadinha, não tem as brincadeiras, eles cresceram acostumados com o diferente. (P7).

Ele conseguiu se desenvolver muito [...] Saiu do primeiro ano já lendo, escrevendo e contando. Era um aluno que sabia ver horas, que é algo que para a criança de primeiro ano é complexo [...] O que atrapalhava ele, às vezes era na atitude, que ele não aceitava a resposta “não” em determinadas coisas e aí ele tinha uma atitude negativa [...] se a criança consegue ter uma relação boa no Ensino Fundamental, se ela consegue se desenvolver, é mais do que correto ela frequentar uma escola regular. Então, se ela tiver uma dificuldade vai ser ali no momento, o aprendizado vai ser sempre bom. Então alunos com autismo tem que frequentar sim [...] (P8).

P7 sinalizou que sua ideia inicial era que trabalhar com seu aluno seria difícil, e relatou que ficou assustada com o acompanhamento da professora especialista. De acordo com esta educadora, no início foi muito complicado, pois quando a professora especialista vinha, eu ficava insegura, e no dia em que ela não vinha também era muito difícil, por ter que ficar sozinha. Sobre a inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental, P7 argumenta que é necessário avaliar, pois há diferenças entre as pessoas com autismo, e termina dizendo que no caso do seu aluno é totalmente favorável à inclusão.

P8 relatou que seu aluno também teve um bom desenvolvimento na área pedagógica, porém apresentou algumas dificuldades relacionadas ao comportamento, pois não aceitava ser contrariado. Sobre a inclusão dos alunos com autismo de uma forma geral, avaliou que se há desenvolvimento por parte do aluno, se tem uma boa relação, é correto frequentar o ensino comum.

Estas questões aqui apresentadas, e outras tantas que dificultam a inclusão escolar são bastante discutidas neste contexto, porém tais discussões ainda não resultaram em mudanças efetivas no cotidiano das escolas. Assim, ainda se faz necessário questionar alguns aspectos deste processo, com vistas a construir propostas concretas e passíveis de serem realizadas. Torna-se importante ressaltar, que alguns pontos discutidos por estes professores também aparecem em um estudo realizado por Capellini e Rodrigues (2009), no qual foram apontados alguns aspectos que, de acordo com alguns professores, trazem dificuldades para a inclusão. Entre eles, destacam-se: o número excessivo de alunos por sala e as características das crianças (neste último caso, os professores associaram poucos), dentre outros citados na pesquisa.

Um dos pontos relacionados às falas destas professoras que também merece discussão, diz respeito ao relato de P7 e P8, que revelam uma aceitação condicionada em relação à inclusão, ou seja, elas comentam, em linhas gerais, que se houver uma adaptação por parte do aluno com autismo, a inclusão fará bem a ele. Nestes casos, parecem previamente definidos os alunos que poderiam frequentar o ensino comum; parecem ser previamente definidas as características de quem tem o direito à escolarização. Aqui, se faz importante ressaltar que a escola deve ser um espaço de todos, e como Omote (2011, p. 25), diz:

A escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveitos dessa experiência. Ela é para todos, é desnecessário dizê-lo. E todos precisam cumprir os mesmos objetivos, com pouquíssimas exceções determinadas pelo absoluto impedimento para a aquisição de determinadas competências

decorrentes de alguma condição inerente a alunos com algum comprometimento (OMOTE, 2011, p. 25).

Esta lógica apresentada pelas professoras parece ser contrária às políticas de educação, que sustentam uma posição favorável clara em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns, já que traz uma ideia de imutabilidade da pessoa com autismo. No entanto, para além das proposições legais, parece chocar também com “[...] a crença nas possibilidades humanas [...]” (ALTOÉ, 2012, p. 109). A autora argumenta que:

Na perspectiva vigotskiana, torna-se necessário esclarecer que a constituição de um indivíduo se dá pelo modo como estabelece mediações com o mundo, pelo desenvolvimento das características formadas historicamente e afirmadas em diferentes épocas sob diferentes demandas e delimitações. (ALTOÉ, 2012, p. 104)

Neste sentido, afirma-se a necessidade constante de se buscar ao máximo o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, incluindo aqui as pessoas com deficiência. Desta forma, o caminho é buscar estratégias para a superação das “dificuldades” e nunca estabelecer, *a priori*, as possibilidades individuais.

Por fim, a participante P5, respondeu a questão conforme descrita abaixo:

Ele não é como hoje o que os outros são, de perguntar tudo, este grupo é muito curioso. Eles aprendem rápido demais, ele não é. Então é uma das barreiras que a gente tem [...] Então ele “vai na onda”. Todos fazem, ele faz, se ele faz, ele não pergunta e isso é meio sofredor para nós, professores. Parece que ele está, mas ele está ausente [...] existem duas visões do autismo na minha concepção. O autista pode ser uma pessoa normal dentro da sala de aula, que o professor trata ele como um aluno normal e ele sentir motivado a aprender, ele se sentir parte deste grupo, assim dele se sentir importante no grupo. Este aluno eu creio que é o aluno que está dentro da inclusão, porque ele participa do grupo. E existe aquele autista que é o estranho, ele chegou à escola e não houve assim uma recepção muito calorosa, o deixaram no canto [...] Então existe muito isso, a escola que fala: “Nós aceitamos a inclusão, mas vai ser só para socializar”. Ai dá um desenho para o aluno, o aluno pinta a aula inteira. Vem outro professor, dá outro desenho, o aluno pinta. Vem outro dá uma cruzadinha, dá um jogo da velha, o aluno fica ali e não acompanha o conteúdo que está sendo dado. Então este aluno não está incluído [...] Porque ficou para ele estar em uma

sala e não estar, aí sim, ele vai ser o autista. Porque não dizem que o autista é aquele que tem o seu próprio mundo, que viaja?. O autista não viaja não, ele está aqui, entendeu? (P5).

As questões sobre avaliação do processo de inclusão de seu aluno foram respondida por P5, utilizando duas visões possíveis do autista. Uma delas, segundo a professora, é do autista que chega à escola, é aceito por todos, tratado como uma pessoa ‘normal’, e sempre motivado a aprender. De acordo com ela, este aluno de fato está incluído, porque está, de verdade, participando do grupo. No entanto apresenta outra visão do autista que chega à escola e não houve a aceitação e a recepção descrita acima, e neste sentido, afirma que esta criança não está inserida, de fato. Aqui, a professora faz uma crítica importante sobre a educação inclusiva; de acordo com ela, há uma ideia de que a inclusão acontece, muitas vezes, para a socialização. No seu ponto de vista, se o aluno está ali no contexto escolar fazendo outra coisa, diferente das atividades relacionadas ao conteúdo que está sendo dado, “*Então este aluno não está incluído [...]*” (P5). Para a educadora, assim como para muitos autores, a inclusão somente ocorre, de fato, quando há participação efetiva do aluno com necessidades educativas especiais.

A professora P5, sinaliza na sua fala, situações de exclusão dentro do contexto escolar. Neste sentido, é possível afirmar que nos tempos de inclusão é preciso que este fato ocorra realmente.. Tal frase, para as normas da língua portuguesa, talvez seja considerada um pleonasma, no entanto para o cotidiano das escolas esta afirmação é um vir a ser, uma possibilidade que ainda não foi plenamente conquistada. Na realidade, ainda são observadas situações de extrema exclusão. Sobre este assunto, Padilha (2009, p.10), denuncia, a seguir:

Escola para todos? Para que? Para fazer o quê com os alunos que precisam muito da escola e dependem dela para se apropriarem dos saberes científicos? Que precisam dela para sair do lugar onde estão – do senso comum imposto pelos muitos anos de não participação nas políticas públicas? Pensemos no número de adultos analfabetos que, quando crianças, ficaram injustamente sem escola, para trabalhar. Pensemos no número incalculável de alunos que terminam o ensino fundamental sem ao menos saberem ler e escrever. Pensemos nos deficientes que ficam alijados de conhecimentos escolares, porque são considerados incapazes.

No que se refere à avaliação do processo de inclusão, foi solicitado ainda para as professoras, que descrevessem os aspectos positivos e as dificuldades que encontraram neste processo de inclusão escolar do aluno com autismo. O Quadro 6, mostra os dados obtidos:

Quadro 6 – Aspectos positivos e negativos do processo de inclusão escolar do aluno com autismo

Prof.	Aspectos positivos	Dificuldades encontradas
P1	Habilidades do aluno	Estratégias de ensino
P2	Crescimento Profissional	Número de alunos
P3	Trabalho em equipe Aceitação do grupo Participação familiar	Recursos materiais Falta de estrutura Comportamento do aluno
P4	Habilidades do aluno Crescimento Profissional Quebra de preconceito	Recursos humanos Recursos materiais Formação dos professores
P5	Aceitação do grupo	Conteúdo denso
P6	Flexibilização atividade/tarefa Participação familiar Trabalho em equipe	Recursos materiais Relacionamento profissional
P7	Aceitação do grupo Aprendizagem de todos	Estratégias de ensino Processo inicial de adaptação Família
P8	Habilidades do aluno	Comportamento do aluno
P9	Crescimento Profissional	Formação dos professores

Fonte: Elaboração própria

Sobre os aspectos positivos relacionados à inclusão dos seus alunos, as professoras destacaram vários aspectos como disposto no Quadro 6. É importante ressaltar, que houve professores que identificaram somente um ponto, como é o caso de P1, P2, P5, P8 e P9. Já as outras (P3, P4, P6 e P7), destacaram de dois a três aspectos que julgaram positivos. A apresentação a seguir, será realizada a partir dos tópicos sinalizados pelas professoras.

O primeiro tópico sinalizado por três professoras (P1, P4 e P8), foi relacionado às habilidades dos alunos. Neste item estão presentes os relatos das professoras que observaram um desenvolvimento do aluno como, por exemplo: encerrou o ano alfabetizado; os avanços da criança; facilidade em aprender; boa socialização, respeito às regras. A fala de P1, exemplifica esta questão:

[...] eu acho que a questão do positivo aí é o sucesso dele mesmo, entendeu? É você passar e ele estar alfabetizado, ele lê, ele escreve, ele tem algumas dificuldades, mas ele lê, ele escreve. Até na questão de produção de texto, às

vezes com frases soltas, mas ele está produzindo, entendeu? Então, eu acho que isso é um ponto bem positivo. (P1).

O item crescimento profissional, foi avaliado como positivo por três participantes (P2, P4, P9). Neste item estão presentes os relatos das professoras que identificaram as aprendizagens que tiveram com o aluno com autismo no grupo. A fala de P9, elucida este assunto:

[...] eu corri atrás, a necessidade dele... Eu nunca tinha trabalhado com criança assim, tive que ir atrás; eu cresci demais. Eu acho que eu sou outra professora, se eu comparar com a [professora] do começo, com a [professora] de hoje [...] (P9).

O terceiro item sinalizado por três professoras (P3, P5 e P7), foi a aceitação do grupo no qual estão presentes os relatos das professoras que evidenciaram como aspecto positivo a aceitação do grupo, tanto de alunos como da comunidade escolar, de uma maneira geral. Na fala de P3:

A questão assim das crianças também, que eu acho que nossa... Eu me surpreendi, por mais que a gente sabe que eles não têm preconceito, foi assim muito, muito, muito boa a... Como eles receberam o [aluno com autismo], como eles aceitaram e depois em um outro momento, mesmo em uma situação de crise, um grito, alguma coisa, a sala não estava nem aí, fazia parte mesmo do grupo, não tinha aquela “Nossa, né ficou assustado!”. Não. (P3).

O trabalho em equipe foi avaliado como positivo por duas professoras (P3 e P6). Neste item estão presentes os relatos das professoras que sinalizaram a importância do trabalho em equipe no contexto escolar. P3 também discorreu sobre este tema:

Eu acho assim... que a parceria foi muito importante, a parceria do professor do especial, do cuidador que a gente também teve foi muito importante porque é desgastante a inclusão de autistas. É... Eu acho que não dá para comparar com uma criança com síndrome de Down, uma criança que tem uma baixa visão, não dá para comparar. Então assim é desgastante. Então não pode ficar sob uma única pessoa, então não é

responsabilidade do professor da sala somente, somente do professor do especial ou somente do cuidador. Eu acho que tem que ser uma equipe mesmo, de abraçar e falar não “Tá aqui, então vamos trabalhar”, mas é a equipe. Isto também em relação ao resto da escola, a direção, a coordenação, a equipe de apoio, a gente tem que ter a parceria, acho que é a primeira coisa que a gente precisa pensar de aspecto. (P3).

P3 e P6, avaliaram também como aspecto positivo a participação da família no processo de inclusão escolar dos seus alunos com autismo. A resposta de P6, exemplifica este item:

E questão dessa interação com a família, com os pais, então os pais, eles eram muito inseguros e eles passavam tudo isso pra criança então o que acontecia, tanto a parte minha de professora, quanto a parte da direção tinha essa sensibilidade de estar chamando, sentando, conversando, ouvindo, esclarecendo [...] (P6).

A professora P4, avaliou também como positiva, a quebra de preconceitos, a saber: “[...] com relação à quebra de preconceitos mesmos, sabe?” (P4). Já os itens, flexibilização de atividade/tarefa e aprendizagem de todos foram avaliados como positivos, pelas professoras P6 e P7 respectivamente. Abaixo seguem as falas das professoras:

[...] flexibilidade em relação ao horário, que isso é muito importante e tem que ter porque se uma criança já julga-se normal, porque todos nós temos dificuldades, todos nós temos as nossas falhas, mas eles têm essa flexibilidade no começo do ano, se está chorando liga pra mamãe, para mamãe ir buscar, tem todo esse cuidado, porque não esse cuidado maior com a inclusão, de aluno com inclusão, então pontos positivos dentro da realidade que eu estava; a flexibilidade em relação ao horário, a flexibilidade em relação ao conteúdo. Porque eu trabalhava com ele, a didática que eu ia trabalhar, da maneira que eu trabalhava era eu, entendeu? Não tinha ninguém: “Ah, não vai fazer.”. Eu não tive obstáculos, então essa facilidade em trabalhar em questão de material... de quando pedia e elas conseguiam me trazer aquele material que eu tinha pedido que era importante..., então isso foi muito bom. (P6).

A questão, então, da gente aprender a lidar com isso e ele também aprender a lidar, é hora de sentar, é hora do recreio, é hora da quadra... Então para ele também é bem legal esta rotina, estas regras [...] (P7).

Os aspectos citados foram avaliados pelas participantes como facilitadores do processo de inclusão escolar dos alunos com autismo que acompanharam. Os dados revelam que estas professoras se atentaram mais às diferentes variáveis que envolvem o processo de inclusão escolar, do que simplesmente uma percepção mais voltada para o aluno, mais individualizada. Destacaram inicialmente as habilidades do aluno e aqui já se faz necessário ressaltar que tal avaliação se pautou nas potencialidades, incluindo os ganhos pedagógicos. Estes resultados, ainda que não sirvam para elaborar conclusões definitivas sobre o assunto em pauta, se distanciam de estudos como o de Gomide (2009), no qual não havia uma preocupação com os aspectos pedagógicos, sendo a ênfase dada para as atividades da vida diária e controle comportamental. Os outros itens citados estão relacionados com aspectos mais gerais que envolvem outras variáveis deste contexto, como por exemplo: crescimento profissional, trabalho em equipe, aceitação do grupo, participação familiar, etc.

Torna-se importante ressaltar, que é mais comum encontrar estudos que evidenciam os aspectos que são considerados como dificultadores do processo de inclusão (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009), ou ainda as necessidades urgentes de mudança no contexto escolar (PADILHA, 2009), dentre outras. No entanto, acredita-se que apontar também os aspectos facilitadores do processo de inclusão de alunos com autismo, mesmo em uma amostra considerada pequena, permite tomar conhecimento daquilo que, do ponto de vista do professor, foi vivenciado e de fato contribuiu para mudanças no desenvolvimento do aluno.

Sobre os aspectos que dificultaram o processo de inclusão escolar, as professoras relataram alguns pontos importantes que permitem conhecer ainda mais o que pensam acerca desta temática. É importante ressaltar que cada uma das participantes sinalizou até três itens.

As professoras P3, P4 e P6, apontaram como uma das dificuldades encontradas, a falta de recursos materiais. A fala de P3, exemplifica esta questão:

Foi a falta de recurso material. Muito difícil, a gente tinha que... ela agendava, a gente ficava aí na hora, planejar, ampliar, tentar limpar... porque muita informação para não dificultar. Então assim, até assim pra nós procurarmos numa internet, num livro... não tem, não tem material, não tem. Pouquíssima coisa que você acha. Então você ali na hora, você tem que

bolar alguma coisa, vê se dá certo, se pra ele não vai gerar uma ansiedade, não vai gerar uma crise, se não der certo já deixa pra lá, tenta outra coisa. Então essa coisa de ter que improvisar e às vezes você esta inspirada improvisa e dá certo, às vezes não dá certo e tem que tentar de novo. Então foi uma dificuldade a falta de material, tanto teórico, quanto material pedagógico. (P3).

A professora P3, neste trecho, mostrou as dificuldades que teve no que se refere à organização do material utilizado, tentando equiparar o material oferecido, com as possíveis reações do aluno frente à atividade. Além disso, enfatizou que muitas vezes utilizou do improvisado, o que pode ser negativo, pois nestas situações, a ‘sorte’ é o que define. No entanto, é preciso ter a certeza de que a educação é “[...] intencional, [planejada] [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 239), e neste sentido deve ser pensada, estruturada. Se o professor, como disse P3, tem que lançar mão do improvisado, aspectos relacionados às condições de trabalho precisam ser revistos.

As estratégias de ensino foram apontadas por P1 e P7, como aspectos que dificultaram o processo de inclusão escolar de pessoas com autismo. Neste item estão presentes os relatos das professoras que envolvem formas de ensinar o aluno, tais como: forma mais adequada para se comunicar com o aluno; formas para ensinar os conteúdos. P1, em seu relato, fala sobre este assunto:

[...] dificuldade eu acho que assim, é mais na questão de às vezes, como a gente está acostumada com as outras crianças, você fala, dá o comando e o autista não entende e às vezes você esquece né, que você tem um autista e que precisa direcionar aquela atividade melhor para ele. Então esta é uma dificuldade que às vezes eu tenho.... e como ele é uma criança que socializa muito bem, que está legal na sala, então a questão do autismo fica esquecida, entendeu? Ele é mais um aluno dentro da minha sala. Então, às vezes eu acho que esta questão, eu falo e aí eu olho pra ele e falo assim: ele não entendeu nada. Então tenho que retomar com ele, então essa eu acho que é a principal dificuldade que eu tenho. Eu acho que é a mais forte assim. (P1).

Aqui, a professora P1, relatou a necessidade de buscar uma comunicação mais efetiva, para que o aluno com autismo compreenda de fato a mensagem transmitida. Um dos pontos de destaque é que este movimento, esta análise partiu da própria professora, da observação da mesma em relação ao aprendizado do seu aluno, da percepção de que talvez não tenha compreendido nada, e a abertura para retomar. Talvez seja uma das ‘peças chaves’ da inclusão, o retomar, o estar disposto a fazer de novo, buscar outra forma de fazer a mesma coisa.

Outro ponto destacado por P4 e P9, refere-se à formação de professores e neste estão presentes os relatos das participantes que envolvem esta necessidade de preparo e formação profissional. P9 comenta esta questão:

E o negativo eu acho que é essa falta de preparo, nem assim a quantidade de número de alunos, é difícil uma quantidade imensa? É, mas eu acho que é a preparação... a gente ser preparado pra receber, como trabalhar com ele. Por exemplo, se vem uma criança cega, eu não saberia o que fazer com essa criança, eu consegui em relação a ele [aluno com autismo], mas eu podia não ter conseguido, eu podia não ter ido atrás, porque muitas vezes é mais cômodo deixar lá... e seja o que Deus quiser [...] (P9).

A professora P9, enfatiza a importância da formação como um das dificuldades da inclusão. Sobre a formação de professores, Padilha (2009), pontua que tem se preocupado com a formação de professores, tanto a inicial como a continuidade, pois “[...] não têm sido analisados com a profundidade necessária e têm sido formados educadores com “consciência ingênua” – como disse Paulo Freire.” (PADILHA, 2009, p. 10).

O comportamento do aluno foi sinalizado por P3 e P8, como um dificultador no processo de inclusão. A fala de P3 evidencia este item:

Só que tinha as dificuldades, os momentos que ele gritava, os momentos em que ele não conseguia receber o não, que ele já se revoltava e muitas vezes quando a gente precisava fazer uma atividade em grupo, ele não queria, ele queria fazer sozinho. (P8).

P2 e P3 disseram, respectivamente, sobre o número de alunos e falta de estrutura. Seguem as falas das participantes:

Olha, não sei se todas elas são iguais, porque eu falo assim que a dificuldade do professor é ter muito aluno na sala. E dependendo a dificuldade que a criança tem ou a síndrome, se ele tem, por exemplo, trinta alunos, ele nunca vai conseguir está pertinho de um que precisa mais. Dependendo a síndrome ou a doença, sei lá... eu acho que a grande dificuldade é essa. Precisaria ter um grupo menor de alunos. (P2).

A questão da estrutura, uma situação peculiar da gente não ter estrutura. O prédio inicial a gente tinha o parque que a gente brincava todos os dias. Então por mais que dava, né, “Eles estão cansados?” a gente tinha um momento que ia para o parque e brincava; o [aluno com autismo] brincava um pouquinho, não brincava, mas saía da sala de aula, tinha um outro momento. Então para nós era melhor. E aí quando veio para este prédio ficou difícil, não só para o autista, mas para o grupo todo [...] (P3).

Outros aspectos foram considerados importantes por P4, P5 e P6, que estão relacionados aos recursos humanos, conteúdo denso, relacionamento profissional. A seguir, serão apresentados trechos das falas de cada professor, de modo a clarificar os itens destacados:

[...] bom, dificuldades é...falta muita coisa, falta muito recurso principalmente o humano então falta apoio, falta, falta uma pessoa especializada dentro da sala de aula pra te ajudar, porque eu acredito que a [aluna com autismo], teria avançado muito mais se eu tivesse uma pessoa pra me ajudar dentro da sala de aula, porque de repente alguma atividade ali, que eu tinha que ficar ali só perto dela não podia fazer isso porque tinha os outros. Então assim... falta recursos humanos antes de tudo, tecnológico também falta, mas antes de tecnológico acho que falta humano. (P4).

Então nós estamos correndo com as provas do terceiro, para já pegar os conteúdos do quarto. E a dificuldade que eu tenho é que ele não dá conta, é muita coisa, muito em cima da hora, muita cobrança, muito trabalho, tem um trabalho na lousa ali para ele. Então, ele não dá conta e ele se isola e isto é sofrível para ele. Ele também não tem que dá conta, entendeu? (P5).

[...] ponto negativo é os outros professores não entenderem, isso é muito negativo [...]. Então um dos pontos negativos é esse não entendimento em relação ao seu trabalho. E outro professor que pega depois a turma, porque me fala: “Eu não vou fazer isso, porque fulana fazia desse jeito, acha que absurdo?” (P6).

P7, ainda sinaliza dois outros aspectos, a saber: processo inicial de adaptação e família. Na fala da professora:

O período de adaptação também não foi fácil, como eu te falei foi uma adaptação para todos, até onde a gente precisou conversar com a mãe e [a mãe do aluno], mesmo falou “Mãe, não é só ele que está se adaptando à escola, mas a escola que tem que se adaptar a ele também.”. “Nós também estamos recebendo...”. Então este período de adaptação; acho que primeiro mês, dois meses foi muito difícil. A gente tinha que tomar cuidado com portão, porque ele corria, então tinha que lembrar que tinha que fechar o portão e às vezes não lembrava [...].

E lidar às vezes até com a ansiedade da família no aprendizado dele, se está aprendendo, se não está, porque que não está. Também é difícil este meio de campo com a família, porque acho que a partir do momento que uma criança vem para uma escola regular, acho que é depositado muito expectativa, muita esperança ali, que nem sempre a gente consegue retribuir. Então administrar esta questão com a família também não foi fácil. (P7).

Neste tópico foram discutidos os aspectos que dificultaram o processo de inclusão escolar dos alunos com autismo, no ponto de vista das professoras entrevistadas, que foram: estratégias de ensino, recursos materiais, recursos humanos, formação de professores, comportamento do aluno, número de alunos na sala, falta de estrutura, conteúdo denso, relacionamento profissional, processo inicial de adaptação e família.

Os itens aqui destacados, na sua maioria, não são diferentes de outros estudos que também analisaram as dificuldades no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Na pesquisa realizada por Capellini e Rodrigues (2009), foram apontados alguns aspectos que, de acordo com os professores, trazem dificuldade para a inclusão escolar. Entre eles destaca-se: o número excessivo de alunos por sala; falta de suporte da equipe técnica e falta de materiais adequados; políticas educacionais; formação continuada (aspecto mais frequente); a inclusão

deve ser vista como uma ação em conjunto entre pais e professores; características das crianças (associaram pouco). Além desses, Capellini e Rodrigues (2009), descreveram ainda, no estudo realizado, práticas pedagógicas inadequadas pautadas na impossibilidade do aluno e descompromisso dos pais, porém estes dois últimos não apareceram com este enfoque na pesquisa em questão, sobre a inclusão de alunos com autismo.

Sobre práticas pedagógicas, neste estudo, foram evidenciados que duas professoras relataram sobre as dificuldades que tiveram em relação à estratégia de ensino. Tal preocupação teve como foco o aluno individualmente e, de certa forma, partiu daquilo que o aluno precisa, em outras palavras, “aquilo que faltava”. No entanto, o conteúdo da fala parece estar relacionado com a busca de uma estratégia que de fato “chegue” ao aluno, sem, contudo privilegiar as impossibilidades, mas com vistas ao aprendizado. Já a família, enquanto na pesquisa de Capellini e Rodrigues (2009), os professores relataram o descompromisso dos pais. Nesta pesquisa, foi relatada a questão da expectativa que os pais depositam na escola sobre o aprendizado formal.

De uma maneira geral, pode-se dizer que, de todos os itens sinalizados pelas professoras, a grande maioria está relacionada aos aspectos mais gerais do processo de inclusão, ou seja, são aspectos que estão extrínsecos ao aluno e neste sentido não foi observada uma responsabilidade deste pelas dificuldades neste processo, mas sim, uma olhar para outras variáveis que envolvem este assunto.

Os dados e as discussões deste eixo II - *Inclusão Escolar de alunos com autismo* - trazem reflexões para as quais talvez ainda não se tenham respostas efetivas, mas que é necessário considerar. As categorias discutidas até aqui: *Acolhimento, Interação, Suporte, Avaliação do processo de inclusão* trouxeram informações do cotidiano das escolas e proporcionaram reflexões sobre temas como: Qual a organização inicial necessária para acolher um aluno com autismo na sala de aula comum? O diagnóstico interfere na forma do professor avaliar o seu aluno e identificar as necessidades educacionais?

Em relação à organização inicial, parece que não é possível ditar uma norma única de como acolher os alunos com autismo, talvez o que de fato seja importante é o conhecimento do seu aluno, conhecê-lo previamente, pois somente assim, será capaz de avaliar qual a organização que necessita. Assim, acredita-se que será importante valorizar a pessoa, em detrimento do diagnóstico dado.

Os resultados apresentados mostram que, de maneira geral, houve diferenças na forma de acolhimento do aluno com autismo, porém, nenhuma professora se organizou antecipadamente para recebê-lo. Os motivos foram diferentes, porém não houve organização

prévia, o que não é indicado, em termos de literatura específica para os alunos com autismo. De acordo com Oliveira e Paula (2012), os alunos com autismo devem receber apoio durante todo o processo de escolarização. No entanto, torna-se importante ressaltar que ao final do ano letivo, todas as professoras, mesmo as que tiveram dificuldades maiores no início, por conta possivelmente da falta de estrutura inicial, acabaram, descrevendo ganhos importantes do seu aluno, no que se refere às habilidades pedagógicas. Assim, acredita-se que é necessário uma organização, a medida que se conheça as necessidades do aluno como autismo; não há como prever uma forma única de acolher.

Em referência à interação, as professoras, de uma maneira geral, avaliaram de forma positiva, porém sinalizaram aspectos que interferiram nas relações que foram estabelecidas na escola. As dificuldades apresentadas, na sua maioria, estão relacionadas às características dos alunos e neste sentido o foco está mais voltado para os déficits individuais, como por exemplo: resistência ao toque, comportamentos repetitivos (descritos pela professora como “manias”), dificuldade na comunicação, necessidade de alguns alunos terem acompanhamento mais individualizado. A única discussão que amplia e tira o foco do aluno e direciona para outras variáveis do contexto, é a dificuldade relatada por uma das professoras, em organizar a atividade de forma a atender a todos. As discussões desse eixo tiveram como base a necessidade de possibilitar a interação social, visto que contribui de forma significativa para o aprendizado (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009). Neste sentido, busca-se a superação das condições biológicas (no caso, aqui o autismo), com vistas ao desenvolvimento histórico-cultural (ALTOÉ, 2012), a partir da mediação do outro que tem, nesta compreensão teórica, uma importância estruturante.

Sobre o suporte oferecido para as professoras, todas afirmaram ter recebido este apoio, porém, algumas participantes relataram dificuldades neste processo, que estão ligadas ao relacionamento entre professor comum e especialista, e ao trabalho desenvolvido na sala de recursos. O embasamento para as discussões foi pautado na necessidade de remoção das barreiras que interferem na aprendizagem por meio da colaboração entre os educadores comuns e especialistas, bem como toda a equipe escolar (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2010). Além disso, foram discutidos alguns textos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresenta as diretrizes do trabalho do AEE e afirma a necessidade da articulação constante entre o professor comum e especialista.

Na última categoria, foi discutida a avaliação do processo de inclusão de crianças com autismo e a maioria das professoras, que, mesmo avaliando todo o processo como positivo,

identificaram aspectos que julgaram ser dificultadores. Nesta categoria, o foco da discussão esteve nos resultados que estão pautados, na sua maioria, nas habilidades pedagógicas dos alunos e nas outras variáveis externas a ele; na impossibilidade de estabelecer, *a priori*, as possibilidades educacionais; na exclusão ainda muito presente no espaço escolar e nos reais fatores que dificultam o processo inclusivo.

5.1.3 Eixo Temático III – Ações Pedagógicas

Na sequência, serão apresentados os resultados do eixo III, que teve como objetivo identificar as respostas das professoras que descreveram as ações pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula. As questões envolvidas neste eixo dizem respeito às impressões do professor (no início e no final do ano), sobre o potencial de aprendizagem do seu aluno, o desempenho deste educando no decorrer do ano letivo e as estratégias utilizadas relatadas pelo educador. Para tanto, foram elaboradas três categorias, a saber: Potencial de Aprendizagem (no início e no final do ano), Desempenho de Aprendizagem e Estratégias. Cada uma destas categorias foi analisada individualmente, por se tratar de dados muito específicos, embora pertencentes ao tema ações pedagógicas.

Especificamente, no diz respeito ao *Potencial de Aprendizagem*, os dados desta categoria foram relacionados com as seguintes subcategorias:

1. Satisfatório – O relato da professora traz somente aspectos positivos em relação ao potencial e desempenho de aprendizagem.
2. Parcialmente Satisfatório – O relato da professora traz aspectos positivos e negativos em relação ao potencial e desempenho de aprendizagem.
3. Insatisfatório – O relato da professora traz somente os aspectos negativos em relação ao potencial e desempenho de aprendizagem.

O Quadro 7 apresenta os dados da categoria *Potencial de Aprendizagem*. Nesta, estão as respostas das professoras que abordam o potencial de aprendizagem do seu aluno antes e após o término do ano letivo. Desta forma, no item Inicial, estão as impressões que as

educadoras tiveram logo no início do ano, e o item Final está relacionado com o desempenho do aluno no decorrer do ano, do ponto de vista da professora.

Quadro 7 – Potencial de Aprendizagem

	Inicial	Final
Satisfatório	P7 e P8	P2, P3, P5, P6, P7 e P8
Parcialmente Satisfatório		P1, P4 e P9
Insatisfatório	P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P9	-----

Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados obtidos, quando questionadas sobre as impressões iniciais acerca do potencial de aprendizagem do seu aluno, sete professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P9), avaliaram de forma insatisfatória. Seguem os relatos das participantes:

Olha, na verdade, antes de conhecer, eu imaginei que ele não fosse se desenvolver ou fosse se desenvolver com muita dificuldade. [...] Imaginava como era na minha visão assim, ele não ia se desenvolver ou teria muita dificuldade. (P1, 2º ano).

A gente sempre pensa aquela coisa, a criança tem alguma síndrome, então vai ter dificuldade de aprendizagem. É o que vem na cabeça. [...] Eu falo assim, acho que o professor já tem esta impressão, mesmo sem conhecer a criança. Tal criança tem isso, então ela já vai ter dificuldade. [...] (P2, 3º ano).

Inicialmente eu achei que ele não ia aprender, não achei que ele fosse capaz. A gente subestima até nossos alunos. [...] (P3, 1º ano).

[...] inicialmente eu achei que ia ter muita, muita dificuldade. Eu pensei comigo, dificilmente eu vou conseguir alfabetizá-la [...] (P4, 2º ano).

Baixa. O teste que eu fiz assim de diagnóstico da turma para levantamento prévio do conhecimento, eles não eram meus alunos, então eu tinha que

saber o que eles sabiam e não sabiam. Ele não me deu resposta porque ele não tinha intimidade comigo. Então os alunos que me falaram “Ele sabe, mas ele está com vergonha; ele não vai falar agora.”. Então, a primeira impressão foi bem baixa. [...] (P5, 5º ano).

[...] porque eu achei que ele não fosse conseguir acompanhar a turma com os objetivos da turma, com o próprio conteúdo da turma. Eu achei que fosse ser adaptado até o conteúdo, mas na verdade não foi o que aconteceu. (P6, 3º ano).

A minha preocupação era que ele não conseguisse nem saber que A é A, que B é B, que um vale um, a minha preocupação era essa: “Será que um dia”... Eu não sabia nem que no outro ano eu ia continuar com essa turma, será que ele vai aprender, será que essa dificuldade, o autismo vai interferir nessa aprendizagem que eu quero tanto quero pra ele como quero pros outros [...] (P9, 2º ano).

Das nove professoras entrevistadas, sete avaliaram inicialmente como insatisfatório o potencial de aprendizagem dos seus alunos com autismo. Isto porque em seus relatos, deixaram evidentes que, ao se depararem com o aluno no início do ano letivo não acreditaram que ele pudesse aprender de fato. P1 pensou que seu aluno não desenvolveria em termos de aprendizagem formal, e se o fizesse, acreditava que teria muitas dificuldades. P2 falou que o fato da criança apresentar uma condição, *a priori* (autismo), permite que o professor já faça uma relação direta com dificuldades na aprendizagem; de acordo com P2 “[...] *É o que vem na cabeça.*”, quase que de uma forma automática. P3 e P4, pensaram que o aluno não fosse aprender. P5 explicou que fez um levantamento prévio e que as respostas do seu aluno foram muito baixas, no entanto, disse ainda que os outros falaram que seu aluno sabia, mas estava com vergonha. P6 achou inicialmente que seu aluno não conseguiria acompanhar a turma e seriam necessárias adaptações. P9, por sua vez, disse que sua maior preocupação era se o aluno aprenderia ou não; queria saber se o autismo interferiria na aprendizagem dele.

Estas respostas, possivelmente estavam embasadas em uma ideia do autismo voltada aos mitos que ainda envolvem esta condição, bem como com uma supervalorização do diagnóstico, em detrimento da pessoa. Sobre esta questão, Orrú (2013, p. 1706), argumenta que “[...] quando apenas se vê a doença ou os sintomas que a rigor são compreendidos como devendo ser combatidos, o sujeito acaba por ser esquecido.”.

Ao ser perguntado se estas impressões iniciais se confirmaram ou não, as sete participantes relataram que no decorrer do ano letivo, seus alunos apresentaram sim, um desenvolvimento no que se refere à aprendizagem, que acabou desmistificando a ideia inicial. Neste sentido, P2, P3, P5 e P6, afirmaram que ao final do ano letivo, seus alunos apresentaram um potencial de aprendizagem satisfatório, por apontarem aspectos positivos do desempenho.

Se modificaram porque são excelentes, tanto um como o outro. [...] Ótimo! Eles não têm dificuldade nenhuma na aprendizagem. Às vezes, uma coisinha nova tem alguma dúvida em alguma matéria nova, como qualquer outro aluno. E você vai repetir, explicar de novo e eles vão. (P2, 3º ano).

Sim, com certeza, eu tive uma situação até surpresa, de dizer que ele avança e que ele é capaz. A gente não pode subestimar ninguém. (P3, 1º ano).

Modificou rapidinho, assim que ele desenvolveu confiança, ele começou participar da aula, quando ele não sabia, sempre o pai dele vinha e falava: “Professora, ele não sabe fazer, precisa explicar.”. Então eu tinha que separá-lo para este momento, mas aí ele me dava resposta. Como ele vem dando até agora. (P5, 5º ano).

Ele conseguiu acompanhar a turma [...] Eu me surpreendi muito com o crescimento dele durante o ano. (P6, 3º ano).

Estas quatro professoras relataram que, após a impressão inicial negativa que tiveram sobre o potencial de aprendizagem, observaram um crescimento significativo dos seus alunos em termos de aprendizagem, mudando assim suas impressões iniciais. Desta forma, passaram da subcategoria - *Insatisfatório* para - *Satisfatório*.

Tal mudança se deve possivelmente ao conhecimento real que tiveram dos seus alunos no decorrer do ano letivo, no qual foi permitido que tivessem contato com a criança com autismo e não com a ideia que se tem, muitas vezes formada erroneamente, desta condição. Neste sentido, retoma-se a fala de Orrú (2013), que diz que o diagnóstico não pode ser supervalorizado pelo professor, pois se isto se efetivar, ocorre um processo de desumanização onde a pessoa passa a ser o autista, e não a pessoa com autismo, ou seja, percebe a pessoa

como integrante de uma categoria e não uma pessoa singular, com histórias e experiências diferenciadas.

Contudo, destaca-se a fala de P2, que afirma que seus alunos não tiveram nenhuma dificuldade na aprendizagem, a não ser em situações de conteúdo novo, porém nada que fosse diferente de outros alunos, sem autismo. Essa afirmação remete basicamente a três questionamentos. No primeiro retoma-se a discussão sobre as diferenças dentro do espectro e especificamente uma fala de Rapin e Tuchman (2009), que afirma a possibilidade de associação da pessoa com autismo, inclusive com a normalidade. Em um primeiro momento, esta colocação parece estar não muito apropriada, até por utilizar a terminologia normalidade, que é atualmente tão rechaçada. Porém, de forma mais pontual, tal afirmação busca explicar que há pessoas com características do autismo que se encontram, em termos comportamentais, próximas daquelas consideradas como padrão, em termos sociais.

Assim, diante deste novo ‘olhar’ para o autismo, é possível, acredita-se, ter alunos com esta condição, porém sem dificuldades expressivas na aprendizagem. No caso específico de P2, a professora relatou, durante a sua entrevista, que seus alunos não precisaram de nenhuma adaptação (embora tenha dito que utilizou várias expressões artísticas), contudo, se faz necessário frisar, que não ter dificuldades na aprendizagem, não quer dizer que as estratégias não devam ser modificadas diante das necessidades do aluno.

O segundo questionamento sobre o relato de P2, diz respeito ao parâmetro utilizado pela professora para esta avaliação, pois quando ela afirma nesta, e em outras falas que seus alunos aprendiam bem, que tinham inclusive desempenho melhor do que outros alunos, pergunta-se: qual é o critério utilizado? É o conteúdo curricular? É a avaliação de desempenho dos próprios alunos com autismo? Ou ainda é uma avaliação destes alunos com autismo tendo como referência o grupo da sala de aula? Tais questões se fazem necessárias, pois atualmente, percebe-se que, como diz Bueno (1999, p. 11), “O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar [...]”. Neste sentido, é percebida, cotidianamente, uma expectativa mais baixa em termos de escolarização de maneira geral. Assim, ao esperar menos, todo o desenvolvimento educacional que o aluno tiver, pode causar até uma certa surpresa.

Por último, outro ponto que merece destaque é a própria questão diagnóstica, que, de acordo com alguns estudiosos do autismo, é realizada com base na observação comportamental a partir da tríade de prejuízos na interação social, comunicação e comportamento (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SCHWARTZMAN, 2011a). Neste sentido se

faz necessária uma avaliação multidisciplinar, visto que não há um teste biológico que seja utilizado neste procedimento. Assim, partindo deste contexto onde o autismo ainda não é bem conhecido, onde há carências importantes em relação à saúde, dificultando o acesso à equipe multidisciplinar e conseqüentemente aos diagnósticos desta área, é possível que haja dificuldades, e porque não dizer falhas diagnósticas. O objetivo de tal colocação não é relacionar diretamente a fala da professora, mas sim, problematizar esta questão, pois no cotidiano das escolas percebe-se ainda uma busca intensa por explicações em relação aos comportamentos dos alunos, mais precisamente por diagnósticos.

Já P1, P4 e P9, relataram aspectos positivos e as limitações existentes neste processo de aprendizagem e foram incluídas na subcategoria - *Parcialmente Satisfatório*. Seguem abaixo as falas das professoras:

Depois conhecendo e trabalhando, eu percebi que ele tem potencial, que ele tem as limitações, mas tem o potencial para se desenvolver. [...] Olha, eu acho que ele foi muito bem, porque assim, de modo geral, comparando com as outras crianças, tudo, ele se desenvolveu praticamente no mesmo nível dos outros. (P1, 2º ano).

Hoje eu ainda tenho dúvidas de que ela vai conseguir, eu acho assim, ela reconhece já o nome, por exemplo, ela reconheceu meu nome numa lista de palavras, ela escreve muita coisa. Claro que a gente sabe que vai ser difícil para ela conseguir de repente, interpretar um texto, não sei... Pode ser que ela consiga, mas acho que vai ser um pouco mais difícil. (P4, 2º ano).

[...] hoje eu vejo o quanto ele progrediu. Eu não sei, se ele vai aprender a ler, eu não sei se ele vai aprender. Isso que eu não sei. Eu estou fazendo a minha parte em relação a ele, mas o progresso que ele já teve... Nossa. (P9, 2º ano).

As professoras P1, P4 e P9, migraram de subcategoria, saindo do *Insatisfatório* para a *Parcialmente Satisfatório*, por apresentarem em seus relatos, como já mencionado, aspectos positivos e dificuldades observadas, em relação ao potencial de aprendizagem. É importante ressaltar que todas estas professoras relataram sobre o progresso do aluno nas atividades pedagógicas, porém P1 falou sobre as limitações do seu aluno; P4 e P9, disseram que têm dúvidas sobre o que seus alunos ainda poderão aprender.

Atendo-se mais especificamente para a fala de P1, “*comparando com as outras crianças, tudo, ele se desenvolveu praticamente no mesmo nível dos outros.*”, percebe-se que a base deste relato está em compreender a educação como algo padronizado, onde todos os alunos encontram-se ‘no mesmo nível’ e alguns, possivelmente por dificuldades pessoais, se distanciam daquilo que é esperado. Essa forma de pensamento está fortemente arraigada na sociedade, já que há ainda uma busca pela homogeneidade. Sobre este assunto, Padilha (2009, p. 7) esclarece que:

[...] não há homogeneidade, há heterogeneidade entre os que habitam sobre o planeta. Há regularidades, mas não igualdades, portanto, quando se fala em direitos iguais para todos, não se pode entender que isso aconteça de forma única. Não podemos tratar os desiguais de maneira igual.

Acredita-se que este pensamento pré-concebido que é alimentado nas relações que são estabelecidas socialmente, tende a ser reconstruído na medida em que o discurso sobre a diversidade fizer parte, de fato, dos direitos humanos. Portanto, “[...] o discurso sobre o direito à diversidade tem servido, ainda de forma mais evidente no modo capitalista de organização da sociedade, justamente para que os direitos humanos não sejam para todos os humanos, em sua diversidade” (PADILHA, 2009, p. 8).

Ainda sobre esta questão, faz-se necessário ressaltar que analisar o desempenho de qualquer aluno a partir dos resultados do grupo é, com certeza, uma avaliação bastante fragilizada. No caso específico de P1, pode-se inferir que a avaliação positiva do desempenho do seu aluno pode ter como base o fato dele ter se aproximado do ‘nível’ da turma, e neste caso questiona-se qual seria a avaliação do educador, caso seu aluno não correspondesse a este padrão?

Não há como responder esta questão diretamente para P1, mas é importante refletir de uma maneira geral. O que ainda se percebe no cotidiano das escolas é que, mesmo trabalhando com a diversidade, mesmo discutindo sobre a diversidade, ainda busca-se a homogeneidade, como já citado. De certa forma, ainda espera-se o aluno ideal.

As professoras P7 e P8, relataram que logo no início perceberam um bom potencial de aprendizagem, e esta impressão se manteve no decorrer do processo. Desta forma, suas respostas foram incluídas na subcategoria *Satisfatório* no início e ao término do ano letivo. Nas falas das professoras:

[...] ele tinha muito potencial. [...] Se confirmaram, quando a gente o viu escrevendo, lendo as primeiras musiquinhas que a gente trabalhava, as parlendas, tudo foi se confirmando. (P7, 2º ano).

[...] inicialmente ele mostrou para mim muita vontade em aprender a ler e escrever. Então assim, a minha impressão inicial foi “Este aluno vai se deslanchar muito bem.”. [...] Elas se confirmaram porque ele mostrou muita habilidade e muita facilidade. (P8, 1º ano).

Estas professoras tiveram suas impressões iniciais voltadas para um potencial de aprendizagem satisfatório e permaneceram com a mesma avaliação até o final do ano letivo. Aqui se destaca a fala de P8, que relatou as habilidades e facilidades do seu aluno e questiona-se, se essa avaliação da professora está relacionada ao desempenho do aluno ou com a exigência do ano escolar. Isto porque no Ensino Fundamental de nove anos, a proposta do 1º ano (ano em que a participante P8 acompanhava), está pautada em atividades que permitam o desenvolvimento global da criança e neste sentido, “[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série [...]” (SAVELI, 2008, p. 71). Neste sentido, a avaliação pode ter sido realizada a partir da exigência do ano escolar que, em tese, são atividades pré-escolares.

Diante estes dados, alguns questionamentos se fazem necessários, já que a mudança na forma de avaliar o aluno com autismo, por parte das professoras, foi de certa forma, radical. O Quadro 7 (p.130), mostra que no início do ano letivo a maioria das professoras tiveram suas respostas concentradas na subcategoria - *Insatisfatório* e ao final do ano letivo, a maioria das professoras estavam na subcategoria – *Satisfatório*, ou seja, houve uma inversão significativa de opinião. Desta forma, questiona-se: o que ocorreu de fato para que houvesse uma mudança tão brusca nos dados?

A partir do exposto, acredita-se ser possível elencar algumas hipóteses, na tentativa de uma explicação para tal mudança. Parece claro, e já foi discutido neste estudo o quanto as pessoas ainda percebem o autista como alguém “à parte deste mundo” vivendo “num mundo só deles”. Embora atualmente já se conheça mais sobre esta condição, ainda está envolvida em mitos e informações mal esclarecidas. Santos e Santos (2011, p. 370), escreveram sobre as representações sociais de professores sobre o autismo e observaram que:

Os professores constroem assim, “autismos”, num processo de conhecimento que se ancora em diversos repertórios, da psicanálise, neurociências, da

linguagem midiática. Multiplicidade é o que existe no campo dos discursos científicos sobre o autismo.

Acredita-se que estas dúvidas ainda ocorrem pela história do autismo que foi sempre permeada por dúvidas, incertezas e muitas tentativas de explicação, sem, contudo conseguirem explicar de fato. Mesmo hoje, com um maior conhecimento sobre o autismo, muitas dúvidas ainda envolvem esta condição. Neste sentido, os mesmos autores argumentam que neste “[...] cenário de incertezas, as professoras recorrem ao saber prático, posto em contradição ao saber científico. A relação entre representações e práticas sociais, saber científico versus senso comum [...]” (SANTOS; SANTOS, 2011, p. 371).

Neste sentido, parece que, de certa forma, o que interferiu na maneira destas professoras compreenderem o autismo, foi a vivência prática. Assim, diante das incertezas e dos mitos que envolvem esta questão, o professor acabou pautando seu conhecimento nas experiências cotidianas com seu aluno, e isto também pode ter motivado a busca de leituras sobre o tema. Aqui, destaca-se um aspecto positivo, como já foi citado no eixo I, que é a busca do conhecimento a partir das necessidades cotidianas, pois de acordo com Castro (2005), a prática pedagógica não pode ser produto da intuição, mas sim autônoma e criativa, como consequência do conhecimento teórico. No entanto, demonstra mais uma vez a fragilidade da formação inicial e continuada, que não aborda questões relevantes para o cotidiano na sala de aula. Neste ponto, acredita-se que as formações estão estruturadas de forma mais teórica, e as experiências práticas vivenciadas pelos estágios estão se tornando mais uma burocracia, do que uma aprendizagem de fato.

No entanto, diante destas questões, outras hipóteses podem ser consideradas, na tentativa de explicar esta mudança na forma de avaliar o potencial de aprendizagem do aluno com autismo. Uma delas, que também parece fazer sentido, é que o professor pode relacionar o quadro do autismo com uma situação de doença e de incapacidade. De acordo com Vasques (2008), nas pesquisas brasileiras, o autismo e as psicoses infantis são frequentemente relacionados com estas condições. A partir desta relação, a mesma autora, afirma que é outorgado ao autista um modo especial de ser (VASQUES, 2010). Neste sentido, sendo o autista alguém que já traz, *a priori*, esta ideia de incapacidade, pode suscitar no educador uma avaliação que parta do mínimo, que de certa forma exige menos deste aluno. Ou seja, pode ser também que diante do quadro do autismo, o professor já tenha baixas expectativas em relação ao rendimento escolar, e na medida em que ele apresenta um progresso (ainda que seja sutil) este professor pode aceitar como suficiente. Ou pior ainda, a análise pode ser mais ampla, no

sentido de que nesta atual conjuntura da educação, “espera-se pouco” de qualquer aluno. Assim, a partir desta constatação, acredita-se que a escola não vem conseguindo atingir a sua função que é “[...] escolher os meios adequados para que a apropriação da cultura aconteça em cada tempo, em cada espaço, em cada ser humano.” (PADILHA, 2009, p. 12). E assim, “falhando” com todos, aqueles que conseguirem individualmente algum resultado, é bem avaliado.

Outra possibilidade está em questionar a fala das participantes. Isto porque, o discurso de avaliar todos os alunos em suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem é extremamente observado no contexto das escolas. Ainda que, de fato, não haja mudanças nas atitudes, mas de forma geral, os educadores apresentam uma fala que na sua maioria, vêm ao encontro da proposição das políticas educacionais. que traz uma lógica de igualdade na diversidade, a qual é bastante difundida e de certa forma influencia os discursos dos profissionais da educação. De acordo com Silva e Aranha (2005, p. 374): “Geralmente, constata-se que inicialmente as pessoas começam a mudar o discurso na direção do politicamente esperado e considerado correto, mantendo, entretanto, padrão de comportamento semelhante ao já conhecido.”.

Em relação à segunda categoria do eixo III, *Desempenho de aprendizagem*, foram analisadas as respostas que descreveram o desempenho dos alunos no decorrer do ano letivo, principalmente nos seguintes componentes curriculares: Matemática, Leitura e Escrita. As respostas das professoras estão descritas no Quadro 8 que segue abaixo.

Quadro 8 – Desempenho Escolar do aluno com autismo

	Matemática	Leitura	Escrita	Outros
P1 2º ano	- Necessita do concreto - Dificuldade na interpretação de problemas	- Lê sílabas por sílaba - Dificuldade na interpretação de texto	- Constrói frases	
P2 3º ano	- Realiza as operações matemáticas	- Ótima leitura com interpretação do texto	- Independência total na escrita	
P3 1º ano	- Identifica as formas geométricas - Escreve e nomeia os números até 20	- Aprendeu as letras - Lê o nome	- Muita dificuldade motora - Cópia com apoio - Em algumas sondagens, escreveu as vogais das palavras ditadas	Currículo Funcional

P4 2º ano	- Identifica as formas geométricas. - Dificuldade no raciocínio lógico (por exemplo, compreender uma situação problema).	- Compreende histórias (repete todas as falas). - Reconhece algumas letras do alfabeto	Não relatou.	
P5 5º ano	- Realiza operações de adição e subtração - Se confunde na multiplicação e nas operações com reservas - Dificuldade na tabuada	- Boa leitura com dificuldade na compreensão	- Muitas dificuldades (não faz parágrafo, não põe vírgula).	A professora coloca dificuldades na vida social
P6 3º ano	- Dificuldades nas operações complexas	- Lia e mostrava compreensão do texto na medida dos questionamentos da professora (tinha que ser perguntas focadas)	- Escreve palavras e frases	
P7 2º ano	- Precisa do concreto, mostrou dificuldade nas tarefas mais abstratas - Facilidade para contar, relacionar números a quantidade, adição e subtração simples	- Lê, mas tem dificuldades na interpretação	- Alfabético	
P8 1º ano	- Facilidade na sequência numérica (1 a 100) - Mostrou dúvida nas formas geométricas mais complexas	- Lê frases simples (dificuldade no ch, x, rr, qu)	- Facilidade em escrever palavras e frases - Dificuldade em escrever os encontros consonantais	
P9 2º ano	- Noção de quantidade (até o número 10) - Dificuldade na resolução de problemas	- Tem noção de que um livro traz uma história. Folheia o livro e vê as imagens	- Escreve o nome e as letras do alfabeto - Não consegue realizar o ditado - Copia o nome da escola e a palavra Bauru	

Fonte: Elaboração própria

Neste quadro, como já mencionado, encontram-se as respostas das professoras sobre o desempenho dos seus alunos, basicamente em três áreas: Matemática, Leitura e Escrita. O maior objetivo diante destes resultados está em analisar em que medida o desempenho do aluno está relacionado ao conteúdo curricular. Isto porque, se a proposta é discutir a inclusão deste aluno no ensino comum, há interesse em saber quais são as atividades que são

desempenhadas por eles. Neste sentido pergunta-se: Será que as atividades oferecidas estão relacionadas ao conteúdo curricular, ou estão relacionadas às atividades da vida diária, como historicamente foi observado na escolarização de autistas?

Tal questão se faz oportuna, na medida em que se percebe na história da escolarização do autismo um ensino voltado para as habilidades da vida diária e no controle comportamental. Estudos como o de Gomide (2009), que analisou os aspectos psicoeducacionais do aluno com autismo corroboram esta questão, pois seus resultados evidenciaram que as tarefas oferecidas aos alunos com autismo demandavam repostas mais simples e tinham ênfase nas atividades da vida diária e no controle comportamental. Ainda sobre esta questão, Cunha (2005), ao discutir o atendimento pedagógico da criança com autismo, defende que antes da preocupação com conteúdos programáticos, as atividades devem se voltar para a qualidade de vida e melhora comportamental. Boettger et al (2013), também descreveram uma pesquisa realizada em uma escola especial sobre metodologia de ensino e processo ensino-aprendizagem dos alunos com autismo. Os resultados indicaram que a professora não utilizou nenhuma metodologia de ensino e as atividades realizadas pelos alunos não tinham relação direta com conteúdos escolares ou outros objetivos voltados à preparação para a vida.

De maneira geral, a partir dos dados do Quadro 8, percebe-se que todas as professoras, ao se referirem sobre o desempenho escolar dos alunos, descreveram habilidades e dificuldades relacionadas ao conteúdo curricular. Neste sentido, foram descritos por elas o desempenho de seus alunos, considerando suas capacidades e dificuldades. P8 (1º ano), por exemplo, no que se refere à matemática, relatou que seu aluno mostrou facilidades na sequência numérica e dúvidas em relação às formas geométricas mais complexas; na fala da professora:

Ele guardava números com muita facilidade, então sequencia numérica para ele era muito fácil, até porque ele contava de um a cem sem dificuldade nenhuma. Porém quando a gente foi trabalhar a parte de formas geométricas, ele já ficou com bastante dúvida; na simples não, então o círculo, o quadrado e o triângulo saiu, agora ele já não conseguiu entender um paralelepípedo, já não conseguiu aprender um losango. Estas foram as dificuldades que ele mais sentiu. (P8, 1º ano).

P7 (2º ano), relatou que durante o ano letivo foram trabalhadas as operações matemáticas da adição, subtração e multiplicação simples, com todo o grupo da sala de aula. Afirmou que seu aluno apresentou facilidade em contar, relacionar números à quantidade e nas operações matemáticas (adição e subtração simples), no entanto, mostrou dificuldades nas tarefas mais abstratas. Segue abaixo o relato de P7:

Na matemática, ele teve muita facilidade para contar, relacionar número à quantidade e nas operações simples, na adição, na subtração simples. Até porque foi o que eu trabalhei; as outras operações a gente não chegou a trabalhar; a multiplicação simples ele teve facilidade. Ele tinha muita dificuldade nos itens mais abstratos. Então quando eram colocadas situações abstratas mesmo assim que não ocorriam no cotidiano dele, era difícil para ele entender aquilo e resolver. (P7, 2º ano).

Analisando as habilidades do aluno que foram descritas pela professora e comparando com o que é esperado para o 2º ano do ensino fundamental, percebe-se que ele vem se desenvolvendo de acordo com o ano escolar. Torna-se importante ressaltar que a habilidade que as tarefas mais complexas requerem, acredita-se, é desenvolvida no decorrer do 1º ciclo do ensino fundamental.

P2 (3º ano), ao ser questionado sobre o desempenho do seu aluno na matemática, mais especificamente nas operações matemáticas, a professora respondeu que seus alunos não apresentaram nenhuma dificuldade nesta área, e nesse sentido vêm acompanhando as atividades previstas para o ano escolar.

Já P3 (1º ano), relatou que seu aluno sabia identificar as formas geométricas “[...] *ele aprendeu formas geométricas, onde ele via, até nas roupas das pessoas, onde ele via formas geométricas “É triângulo, é quadrado”, ele nomeava todas as formas.*” (P3). A partir deste relato, pode-se perceber que diante do questionamento sobre as facilidades do aluno na matemática, a professora identificou a habilidade que ele apresentou em nomear formas.

Se for levar em consideração o conteúdo do 1º ano, sabe-se que além desta, outras habilidades são estimuladas no que se refere à área da matemática. No entanto, acredita-se que a professora, diante da questão buscou aquilo que estava evidente, o que mostrou talvez um foco mais na habilidade do aluno do que no conteúdo curricular.

A professora P1 (2º ano), descreveu as dificuldades do seu aluno em relação à interpretação dos problemas matemáticos e a facilidade com operações simples, a saber:

[...] se eu dou um problema, ele tem a dificuldade de interpretação do problema. Então ele não consegue descobrir que conta ele vai fazer. Ele pode até conseguir fazer a conta, mas eu preciso falar para ele que conta ele tem que fazer. Ele não tem a interpretação para descobrir que conta ele vai fazer. E assim, os cálculos, assim contas simples ele já domina bem [...]
(P1).

É importante ressaltar, que no ano em que a pesquisa foi realizada, o Ensino Fundamental da cidade em questão, já tinha se adequado à reforma educacional: Ensino Fundamental de nove anos. Neste sentido, se o aluno de P1, no 2º ano escolar, apresenta facilidades nas operações matemáticas, julga-se estar acompanhando a proposta educacional.

P5 (5º ano), respondeu sobre seu, a respeito de suas facilidades na adição, subtração e na multiplicação simples e a dificuldade de realizar contas com reservas. Segundo a professora:

A parte... A parte que ele desempenha bem na matemática é a funcional. Ele sabe, ele sabe somar e diminuir bem; na multiplicação ele já começou ter aqueles problemas dos dois números na chave e aí confundiu, até nos normais, mas confundiu mais a dele; a cabeça dele ficou mais confusa. E nas contas com reserva, ele também não sabia para onde ir esta reserva e esta questão de emprestar do vizinho, ele não vê o número como vizinho, então é complicado. (P5).

P5 disse que em algumas atividades de resoluções de problemas outros alunos apresentaram dificuldades e não somente aquele com autismo. Essa avaliação por parte da educadora acredita-se ser positiva, na medida em que reconhece a dificuldade para todos e não supervaloriza a do aluno com autismo. No entanto, a professora permanece descrevendo dificuldade do seu aluno que, se comparada aos conteúdos curriculares nacionais, parece que há uma pequena defasagem, já que ainda não realiza com independência as quatro operações básicas. Mas, estaria este aluno muito mais defasado em relação a outros da sala dele?

Acredita-se que defasagens como está são possíveis de serem observadas no contexto educacional, porém, é bem provável que essa avaliação realizada pela professora esteja pautada na expectativa de aprendizagem do ano escolar e não com foco no desenvolvimento do aluno.

Em se tratando da leitura, P4 (2º ano), falou que sua aluna repetia todas as falas da história lida e reconhecia algumas letras do alfabeto. Na fala da participante:

Teve avanço, não tem como falar que não teve, teve sim, teve porque muito com ajuda da B. (professora especialista) também porque como eu falei, ela reconhece o nome dela, ela reconheceu o meu nome na lista de palavras, ela reconhece, muitas letrinhas do alfabeto já.

Na Língua Portuguesa, com historia assim, entendimento das historias ela é excelente, de historias, de filmes, então você percebe assim, se você esta contando uma história ou esta passando um filme ela presta atenção e depois ela repete até as falas, ela guarda ate as falas, então ela tem uma grande facilidade mesmo de entender, o que vai acontecer, de antecipar o que vai acontecer [...] (P4).

A professora P4, avalia que sua aluna tem boa compreensão de histórias e filmes a partir da repetição de falas. Neste sentido questiona-se esta compreensão, visto que parece estar mais relacionada à memorização. Além disso, parece haver uma ênfase mais na leitura, memorização, do que na escrita.

P6 (3º ano) relatou que seu aluno lia, porém demonstrava compreender o texto somente após os questionamentos da professora.

Ele lê e às vezes eu o questionava: “O que você entendeu?”. Ai ele ficava nervoso. “Mas o que está falando aqui nesta história, eu vou ler.”. “O que está falando?”. Eu começava a interrogar e fazer a interpretação do texto. “Como chamava a menina?”. Ele falava o nome da menina. “O que tinha, o que a menina fazia?”. Então tinha que interrogar ele, mas ai ele conseguia falar para mim o que ele leu, entendeu? Mas se eu falasse para ele “O que você leu?”. Ele não saberia falar para mim, ai ele ia ler a frase de novo. Agora, se eu falasse para ele assim: “Quem que estava; o que falava na história?”. “Era um menino ou uma menina que tinha na história?”. Ele sabia tudo e falava para mim se era menina ou menino. “Tinha algum bichinho?”. “Tinha.”. “Quem que era o bichinho?”. “Qual que era o nome dele?”. Então se eu fizesse perguntas ele sabia me responder, mas ele contar por si só também, quando ouvido uma vez só, ele já ficava nervoso; aí ele teria que fazer as perguntas [...] (P6).

Neste trecho, a professora P6 falou que eram necessários questionamentos para que o aluno mostrasse compreensão das histórias, porém fez sua colocação como se tal estratégia fosse negativa. Neste ponto, afirma-se que esse exemplo descrito pela professora é um trabalho voltado para mediação do aluno. Assim, compreende-se que não há como a criança se desenvolver em termos de aprendizagem se não houver a mediação do outro, implicando necessariamente a sua “[...] inserção nas relações humanas e nas práticas sociais [...]” (PINO, 2005, p. 54).

Sobre a escrita, foi relatado por P2 (3º ano), que seus alunos apresentam independência total para escrever por meio de frases, textos, enfim são alfabetizados. Relatou ainda que “*No caderno eles têm um zelo impressionante. É organizado, limpo.*” (P2).

P3 (1º ano), descreve que seu aluno apresentou dificuldade motora, copiava com apoio, e em algumas sondagens escreveu as vogais das palavras ditadas.

Muita dificuldade motora, muita dificuldade, é a gente fez, no começo o caderno era todinho com canetinha amarela e ele passava por cima, era atividade motora mesmo, de coordenação. E esse apoio foi mudando, a linha. Depois deste apoio a gente aumentou a linha só e ele conseguia fazer a cópia, escrita com caneta em cima e ele transcrevia embaixo, conseguia fazer. E aí a gente foi tirando aos poucos, não copiava da lousa como os outros, isso não; sempre com o apoio ali próximo dele, mas a gente viu um avanço. Até mesmo na questão do som, a gente tinha as sondagens que era muito na hora que ele queria, dava a entender assim a professora está enganando. A gente ia fazer a avaliação quando ele estava... “Escreve pato”, colocava o “a” e o “o”; “Escreve pipa”, o “i” e o “a”. Então ele começou associar o som das vogais as letras, ele começou, o som e o símbolo ele fez a associação. Só que era quando ele queria “Escreve agora”, não, é na hora dele. (P3).

Foi possível observar que todas as descrições estão diretamente relacionadas com os conteúdos escolares, previstos na proposta curricular do Ciclo I do Ensino Fundamental e uma proximidade do currículo escolar do ano em que ele está matriculado.

Mesmo quando foi relatada uma dificuldade ou uma “não aprendizagem” por parte do aluno, tal fato parece ser explicado tanto pela complexidade da tarefa como pelas necessidades educacionais por conta do autismo. Isso é algo bastante satisfatório, uma vez que as professoras observaram o desempenho do aluno relacionado com os componentes

curriculares; o que aponta um movimento bastante importante no que se refere ao processo inclusivo, seja o de considerar suas possibilidades de aprendizagem formal e não apenas de socialização ou outros cuidados referentes às atividades diárias e práticas.

Torna-se importante ressaltar, que o presente estudo não tem a intenção de analisar os conteúdos curriculares de cada ano escolar, comparando com as descrições realizadas pelas professoras de forma rígida e inflexível, buscando o que aprendeu e o que ‘faltou’ aprender. No entanto, o conteúdo escolar foi uma referência para a análise das participantes sobre a aprendizagem de seus alunos, e isto é muito positivo. Ressalta-se que na discussão sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, discute-se também a questão do currículo, e do quanto essa ideia de homogeneidade, trazida por ele deve ser combatida. De acordo com Oliveira (2011b, p. 138):

Há muito, a escola brasileira tem encarado a discussão sobre o currículo e seu significado. A ideia de um currículo único, que contenha um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho escolar de forma homogênea, tem sido enfaticamente combatida pela teoria pedagógica e por práticas escolares diferenciadas.

Neste sentido, não se defende, em nenhuma circunstância a escolha de um currículo que seja engessado e único para todos os alunos, que prime pela homogeneidade; pois caso isto aconteça, o currículo passa a ser uma forma de exclusão. Ao invés disso acredita-se que:

Os conteúdos curriculares, os quais devem exercer o papel emancipador e catalisador da aprendizagem e desenvolvimento de todos e de cada aluno, estão a serviço do conhecimento, da democratização e do processo de humanização, por maiores que possam ser as dificuldades e necessidades educacionais especiais das crianças e jovens presentes nas escolas brasileiras. (OLIVEIRA, 2011b, p. 139).

Assim, abortar o currículo e compreendê-lo como desnecessário é um equívoco tanto quanto entendê-lo como um caminho rígido e inflexível. Oliveira (2011a), na discussão sobre currículo e deficiência intelectual, como já citado neste estudo, relata que há uma distância muito grande no que é proposto em termos curriculares com o que de fato é observado no cotidiano das escolas. Segundo esta mesma autora, muitas vezes são observadas, ao invés de uma flexibilização curricular, um descompromisso com o conhecimento historicamente acumulado (OLIVEIRA, 2011a). A partir desse relato, pode-se perceber o currículo no tocante à sua importância no âmbito da escola. Isto porque, de certa forma, o currículo permite que o conhecimento humano acumulado se estruture e seja organizado. Para Silva;

Moreira (2008, p. 2662) “[...] o currículo faz diferença sim, no processo de ensino e aprendizagem [...]”.

Então, a ideia não é supervalorizar, nem tampouco descartar o currículo. O que se pretende, é a efetivação de um currículo que tenha como base a inclusão, mas para tanto, de acordo com Silva e Moreira (2008, p. 2662):

[...] é preciso garantir uma educação com atitude inclusiva, que antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação das crianças, jovens e adultos, independentemente de suas características ou dificuldades. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas a estes sujeitos/alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades, tendo em vista sua formação humana e educacional.

É importante ressaltar que uma professora, P3 (1º ano), relatou além dos aspectos relacionados aos conteúdos curriculares, a necessidade que teve em trabalhar paralelamente com atividades da vida diária, segundo ela, um trabalho com o Currículo Funcional. Na fala de P3:

Bom, teve todo um trabalho daquele currículo funcional, da questão dele usar o banheiro, que ele tinha bastante dificuldade no início. A questão da alimentação, dele ir lá buscar o prato, dele guardar o prato; aquela coisa mesmo funcional.

Do dia a dia que ele precisava. A questão do tênis, que ele não colocava o tênis, aí a gente conseguiu: “Tem que por o tênis!”, não amarrava o tênis, a gente só não conseguiu, no final, amarrar. Mas acabou de brincar tem que por o tênis e essas questões mais necessárias para ele para o dia a dia. (P3).

O relato dessa professora evidencia dois aspectos que merecem destaque. Um deles está relacionado ao fato de ser importante considerar que há alunos que necessitam, mais do que outros, além da aprendizagem formal, atividades que promovam a sua independência. No entanto, esta mesma fala traz uma concepção, de certa forma, errônea sobre o conceito de Currículo Funcional Natural (CFN). Na compreensão da professora, obtida por meio da análise do conteúdo, CFN resume-se às atividades de vida diária que possibilitam a independência. Neste sentido, estando muito mais ligada à questão específica da atividade, se distancia do objetivo real de tal proposta pedagógica. Sobre este assunto Suplino, (2009a, p. 47) argumenta:

Às vezes, em finais de palestras, pessoas dizem-me: “Isso eu já fazia há dez anos atrás. Nós também levávamos os alunos pra pegar ônibus. Também fazíamos comida em sala de aula.” Todavia, Currículo Funcional Natural é mais que ações isoladas. É um conjunto de instruções e informações que reúnem, não apenas uma prática a ser desenvolvida em sala de aula, como também uma filosofia e um conjunto de procedimentos [...].

Ainda, de acordo com esta autora, quando se remete às:

[...] habilidades que tenham utilidade para a vida, pode-se fazer a equivocada interpretação de que falamos tão somente de atividades da vida diária (AVDs), como tomar banho, fazer higiene após o uso do vaso sanitário, escovar os dentes, comer adequadamente, etc. Contudo, a proposta trazida pelo Currículo Funcional Natural é muito mais ampla. Trata-se de toda e qualquer habilidade que uma pessoa necessitará para ter êxito na vida [...] (SUPLINO, 2009a, p. 52).

Esta proposta pedagógica parte de duas premissas básicas: funcional e natural. A primeira, funcional, significa que as escolhas dos objetivos educacionais devem estar pautadas em aprendizagens que tenham utilidade para a vida. Já o termo natural, é utilizado no sentido de que estas aprendizagens propostas devem ser realizadas no ambiente mais semelhante possível ao real (SUPLINO, 2009a). Desta forma, propor somente atividades funcionais não é necessariamente um trabalho com o CFN.

Os dados apresentados no Quadro 8 (p. 138), permitem algumas reflexões tomando como base o contexto inclusivo e as mudanças que tal contexto solicita. Os resultados demonstram que as professoras participantes da pesquisa, ao descrever o desempenho do seu aluno o fizeram tomando como base os conteúdos curriculares do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Mesmo uma professora se referindo ao CFN e outra, por exemplo, citando a dificuldade do seu aluno em relação à vida social e conseqüentemente a necessidade de atuação nesta área, os relatos trouxeram um conteúdo iminentemente acadêmico. A partir deste pressuposto, questiona-se: Como o professor deve se posicionar frente à estas questões curriculares?

Para responder a esta indagação, julga-se ser necessário recorrer às discussões sobre currículo no contexto da educação inclusiva, ou seja, como o currículo é visto a partir desta nova configuração da escola. Primeiramente é importante que os educadores não julguem, *a priori*, quem tem ou não capacidade para a aprendizagem (SILVA; MOREIRA, 2008). Neste sentido, a educação não tem o direito, e não pode fechar as possibilidades do aprendizado formal para alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação, especificamente ao currículo, segue:

[...] não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada aluno poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para efetivar tal acontecimento, ao planejar, o professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluídos todos em suas diferenças, sejam étnicas, sociais ou as necessidades educacionais especiais. (SILVA; MOREIRA, 2008, p. 2657).

Neste sentido, acredita-se que o foco do trabalho são as necessidades do aluno, e não o currículo estanque e desvinculado das pessoas reais da sala de aula.

Na terceira subcategoria do eixo III, *Estratégias* (APÊNDICE C), estão incluídas respostas que englobam as estratégias utilizadas pelas professoras na sala de aula. O intuito em discutir as estratégias utilizadas refere-se a um dos objetivos do presente estudo, e busca elencar o que está sendo utilizado em termos de estratégias com os alunos com autismo do 1º Ciclo do Fundamental. Não é a intenção aqui, discutir tais estratégias no sentido de julgá-las pertinentes ou não, trata-se de discutir se auxiliam no desenvolvimento da pessoa com autismo, ou não. Como já dito, a proposta é conhecer e descrever como esta questão vem sendo vivenciada no contexto da sala de aula. A ideia, como diz Campos é “[...] conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir e descreve [lê-se descrever], o que ocorre na realidade [...]” (CAMPOS, 2000, p. 48).

Neste sentido, a partir dos dados coletados, foram elaboradas quatro subcategorias, a saber: Metodologia, Recurso, Suporte e Apoio familiar. É importante ressaltar que é possível que as respostas das professoras estejam presentes em mais de uma categoria.

A subcategoria *Metodologia* foi elaborada para acolher as respostas das professoras que estivessem relacionadas à didática, ou seja, a forma como o professor conduz ou organiza a sala. O quadro abaixo apresenta estes dados.

Quadro 9 – Metodologia

P1	2º ano	- Modificar a maneira de explicar o conteúdo. - Mostrar sempre a tarefa a ser realizada.
P2	3ª ano	- Trabalhar com estratégias diversificadas, incluindo pintura, desenho, teatro.
P3	1ºano	- Trabalhar com músicas, parlendas e com as famílias silábicas.
P4	2º ano	- Estabelecer rotina. - Utilizar metodologia diversificada.
P5	5ª ano	- Ditar o conteúdo e escrever na lousa (simultaneamente). - Utilizar atividades com características presentes no dia a dia. - Trabalhar com conteúdos mais simplificados.
P6	3ª ano	- Levar para as atividades da sala de aula os interesses do aluno com autismo. - Alterar horário. - Organizar rotina. - Montar palavras a partir de sílabas. - Associar figura com palavra. - Realizar o diagnóstico inicial (contexto em que está inserido, rotina na família). - Estabelecer confiança entre o professor e o aluno com autismo.
P7	2ª ano	- Organizar rotina.
P8	1º ano	- Associar figura com palavra.
P9	2º ano	- Utilizar rotina

Fonte: Elaboração própria

Os dados do Quadro 9 mostram diversos exemplos dados pelas professoras sobre a metodologia utilizada. De todos os aspectos apresentados, destaca-se o item organização de rotina, pois foi citado maior número de vezes, por quatro participantes. Abaixo segue a fala de P6 e P7, para exemplificar:

Logo no começo foi muito importante porque muitas coisas que eu ainda não conhecia que nem essas fotos da rotina, eu achei genial, porque eles precisam realmente visualizar e talvez se não tivesse poderia até ir pesquisar, mas ia demorar um pouco, mas e eu achei genial pelo fato assim, nossa é verdade, sabe quando você dá aquele “Olha tem que ter o visual.”. Então você já começa pensar em outras coisas visuais para trabalhar.

Muitas coisas que nem a questão da linha; vamos pintar, então foi muito legal, aprendi muitas coisas com elas também. (P6)

No começo então a professora que veio, especialista, me falou desta questão do concreto. E assim, que toda a rotina, por exemplo, a gente teria que ter umas fichas, ela até trouxe as fichas, é um material bem específico, eu não conhecia, para ele olhar aquela ficha e saber que é hora do recreio, ou que era hora da educação física [...] (P7).

Nos relatos apresentados, P6 e P7 descreveram sobre a utilização da estratégia de organizar a rotina do seu aluno com autismo. P6 enfatizou a importância de tal estratégia e sinalizou a necessidade que teve em pensar nas atividades, tomando como base o apoio visual. Sobre esta questão, estudos que envolvem o programa educacional TEACCH defendem a utilização da informação visual como uma das bases do trabalho, com esta população. Leon; Osório (2011), argumentam que o comprometimento nas áreas de linguagem e cognição, se não tiverem uma mediação adequada, que busquem compensações; pois podem trazer aos alunos com autismo dificuldades na habilidade de representação (LEON; OSÓRIO, 2011). Assim,

[...] a informação visual representa papel essencial pela sua natureza perceptual e concreta. Os dados apresentados visualmente não requerem uma capacidade simbólica mais complexa. A partir de objetos, inicialmente, e fotos e/ou imagens, subsequentemente, podemos auxiliar na compreensão e na expressão de enunciados, de instruções e de solicitação do cotidiano. (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 270).

Especificamente sobre programação de rotina, que utiliza informações visuais, Leon; Osório (2011), apresentam esta estratégia como uma das principais características do programa TEACCH e descrevem a importância da mesma para todas as atividades realizadas pelo aluno com autismo. A rotina deve estar relacionada ao desenvolvimento do sujeito e “[...] ser as mais variadas possíveis, quanto maior for a capacidade do sujeito se adaptar e se integrar.” (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 266).

A partir destas informações acredita-se que o apoio visual deve ser relevante quando se pensa nas estratégias que facilitam o acesso ao conteúdo, pela pessoa com autismo. É importante destacar, que independente do apoio visual estar vinculado ao programa TEACCH, é uma estratégia importante tanto para alunos do ensino fundamental 1º ciclo e, mais ainda para aqueles com autismo.

No que se refere à subcategoria *Recursos*, foram agrupadas as respostas das participantes que sinalizaram a utilização de recursos materiais para o ensino. O Quadro 10, mostra estes dados.

Quadro 10 – Recursos

P3	- Atividades ampliadas, limpas (sem muita informação). - Apoio de material concreto na matemática. - Utilização de imagens.
P4	- Utilização de imagem.
P5	- Utilizar imagens.
P6	- Adaptação do caderno. - Utilização de jogos, alfabeto móvel e livros. - Utilização de materiais concretos nas atividades de matemática.
P7	- Adaptação do caderno. - Adaptação no lápis.
P8	- Utilização de livros, alfabeto móvel e materiais concretos.
P9	- Utilização de materiais concretos - Utilização de figuras - Escrita com traçado

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 10, que descreve os recursos utilizados pelas professoras, nota-se que o item de utilização de figuras foi apontado pela maioria das participantes desta subcategoria (quatro participantes). A fala de P3, ilustra esta questão:

Eu acho assim, eu sempre tentei utilizar imagens, tudo, tudo com imagens; tudo tentando mostrar para ele de forma... Figura, fotografia, tudo. Até uma experiência assim, que a gente foi trabalhar um texto, era uma parlendinha, acho, e tinha um astronauta, e para ele assim... Astronauta? Ai a gente achou em um livro o que era astronauta, mostramos o foguete, então assim acho que a principal, que a gente sempre pensava figuras. Figuras, o visual é assim muito, muito importante acho que para o autista ... acho que não só para ele, mas assim, o visual ajuda muito. (P3).

Mais uma vez aqui, foi sinalizado pela maioria das professoras dessa subcategoria, o item utilização de figuras. P3 relatou ter utilizado imagens em todas as tarefas do aluno com autismo e afirmou que tal estratégia auxiliou na compreensão dele. Estes relatos reafirmam a importância do apoio visual para que o aluno possa compreender o que a comunicação verbal, muitas vezes, não consegue atingir. Mostrou ainda, a partir de um trecho da fala “[...] *acho que não só para ele, mas assim, o visual ajuda muito.*” (P3) o quanto esta estratégia é importante para todos os alunos. A imagem para as crianças do 1º ano é muito importante para a aprendizagem.

A terceira subcategoria, denominada Suporte, agregou as respostas que tratavam do apoio para aprendizagem que o aluno com autismo precisou utilizar (monitoria, orientação direta, trabalho em grupo, apoio material suplementar, comunicação alternativa). Os dados estão descritos no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11 – Suporte

P3	- Apoio na realização de todas as atividades (desde a imitação, apoio oral e até físico).
P4	- Ficar próximo ao aluno auxiliando na realização das atividades.
P5	- Trabalho em grupo.
P6	- Dicas durante a realização das atividades
P7	- Fichas de comunicação. - Ficar próximo ao aluno auxiliando na realização das atividades. - Ensino colaborativo.
P8	- Trabalho em grupo.
P9	- Atividades realizadas em duplas (agrupamento produtivo) - Auxílio constante da professora especialista

Fonte: Elaboração própria

Os dados do Quadro 11, referem-se ao suporte utilizado, e neste sentido destaca-se o item trabalho em grupo por ter sido o mais sinalizado (três professoras). Na fala de P9.

Não, essa ideia de dupla eu gosto muito de trabalhar, porque eu acho que é mais fácil. É muitas vezes, a gente falando, parece que a criança não compreende, mas quando eles sentam em dupla pra trocar... E assim, ele era muito bem recebido na dupla, então não tinha esse problema de ninguém

querer sentar com ele. E era uma maneira de eu socializar ele no grupo, então eles estão acostumados a sentar em duplas. (P9).

O trabalho em grupo tem sido utilizado frequentemente como uma estratégia na sala de aula. No caso específico do aluno com autismo, Lago (2007), em seus estudos, evidenciou o quanto o trabalho em grupo pode intervir positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Camargo e Bosa (2009), descreveram sobre a importância do contato entre crianças, com autismo e sem autismo, para o processo de aprendizagem de ambos.

No entanto, quando se fala da importância do outro não pode ser compreendida somente como estar próximo, interagindo em uma atividade cotidiana, mas para além disso, fala-se da questão da mediação. O desenvolvimento humano, a partir da teoria histórico-cultural, se dá pela entrada da pessoa no mundo da cultura e durante este processo se faz necessário a mediação do outro (PINO, 2005).

Na última subcategoria, *Apoio Familiar*, estão agrupadas as respostas que se remetem às tarefas de casa e orientação à família.

Quadro 12 – Apoio familiar

P6	- Orientação aos pais para desenvolverem atividades na casa do aluno.
P8	- Utilizar a tarefa de casa.

Fonte: Elaboração própria

As professoras P6 e P8, sinalizaram como estratégia, tarefas que envolveram a família. Na fala das professoras:

Então eu fui conversando com a família para eles irem mudando isso “Claro que ele não sabe brincar, ele não entende, vocês não ensinaram.” “Vocês tem que sentar, tem que brincar, ele vai aprendendo...”. “Se vocês sentarem tudo junto, você, o marido da senhora, a pequenininha (que é a irmã), ele vai ter interesse de vir também ver o que vocês estão fazendo.” “Ele vai querer entender e vai aprender; vocês também têm que ter esta disponibilidade de tempo para estar fazendo isto com ele.”. (P6).

[...] quando eu ficava vendo justamente esta questão da escrita, que ele não conseguia atingir aquele determinado objetivo, aí eu modificava uma atividade para ele, mas não na aula, eu mandava de tarefa para ele. Eu

explicava e mandava de tarefa ... aí eu via “Parece que ele ainda continua com esta dificuldade.”, continuava modificando a atividade para a tarefa. Porque em casa, ele estava em outro ambiente, com os pais, pode ser que em casa a atividade fluía mais porque ele conseguia se concentrar, não tinha os amigos para chamar a atenção, não tinha os barulhos externos. (P8).

As professoras descreveram como importante, as atividades que foram também desenvolvidas pela família. P6 discutiu com os familiares a necessidade de um momento mais lúdico com todas as pessoas da casa, objetivando ensinar os familiares a brincar com a criança com autismo. Neste relato, P6 demonstrou a importância da família no desenvolvimento do aluno, e de certa forma, passou uma ideia positiva em relação à criança; uma ideia que é possível aprender algo, à medida que se ensina, a partir da mediação do outro. Já P8, relatou que quando seu aluno não conseguia atingir o objetivo da atividade, ela modificava e mandava para a casa de tarefa.

Sobre a questão da tarefa, Spagnol (2012), em estudo sobre o tema apresenta o seguinte conceito:

[...] as tarefas de casa são meios pelos quais a escola concretiza seu trabalho pedagógico. Por outro lado, como se trata de uma atividade realizada geralmente em casa, ela também permeia o cotidiano das famílias [...]. (SPAGNOL, 2012, p. 27).

Neste sentido, imagina-se que a tarefa, além de oferecer ao aluno mais atividades que auxiliarão no seu desenvolvimento acadêmico, se bem planejada, pode facilitar um vínculo positivo com as famílias. No entanto, torna-se importante ressaltar que a atitude de P8, deve ser problematizada no seguinte sentido: parece que a professora realizava, em algumas situações, modificações nas atividades e nestes casos, mandava para a casa para ser realizada com os pais. Ora, na escola com uma perspectiva inclusiva, o aluno com necessidades educacionais, na sua maioria, necessita de modificação nas atividades, porém a professora deve acompanhá-lo nestes momentos, inclusive para poder avaliar se a estratégia atingiu o objetivo ou não. Porém, no relato da professora (P8), o que se percebe é que nas situações de modificação de atividade, ela mandou a atividade para ser realizada em casa. Acredito que há, de certa forma, uma transferência de atividade, já que quando se trata de modificação na tarefa, o professor deve estar presente. No entanto, há de se valorizar a preocupação da professora em adequar a tarefa para o aluno, tornando-a mais próxima de suas necessidades e,

portanto, oferecendo-lhe maiores possibilidades de conseguir realizá-la, mesmo que com ajuda dos familiares, eles deverão fazer COM ele, e não precisarão fazer POR ele.

É interessante ressaltar, que das nove participantes da pesquisa, somente P6 e P8 sinalizaram em seus relatos sobre estratégias de ensino, a participação positiva da família. Reforça-se ainda, que em outros questionamentos da entrevista, a família apareceu nos relatos das professoras de modo bastante distinto. P2, por exemplo, colocou ter percebido que a família de um dos seus alunos o super-protegia, e essa atitude acabava interferindo negativamente no desenvolvimento dele. Já P3, em um trecho de seu relato, descreveu que o contato inicial com a família do seu aluno foi muito difícil, mas com o passar do tempo essa situação se modificou. Não foi intenção aqui discutir e se aprofundar no tema família, visto os objetivos deste estudo, porém sinaliza-se a necessidade constante de pesquisas que envolvam este tema.

De um modo geral, os dados apresentados nesta subcategoria, mostram estratégias que foram utilizadas com os alunos com autismo, porém não foi possível identificar na maioria delas, uma relação direta com a necessidade educacional deste aluno. Tais estratégias são (e devem ser), utilizadas para todos os alunos; são estratégias educacionais para todos. Analisando os dados referentes às entrevistas, pode-se perceber que foram realizadas, por algumas professoras, adaptações nas atividades propostas. P3 relatou que “*Às vezes, tinha que pensar em outra estratégia da atividade, mas todas, todas, a gente tinha que fazer uma adaptação.*” (P3). Em se tratando de estratégias, não foi percebida nenhuma que saia da rotina de sala de aula, nenhuma estratégia muito diferenciada, que demande uma adaptação muito grande por parte do professor. O que foi percebido, foram estratégias que buscaram enfatizar uma necessidade mais específica, como por exemplo, o trabalho em grupo, o apoio mais direto, as dicas visuais, o material concreto, etc. Neste sentido, acredita-se que, em muitas situações podem ser utilizadas estratégias já conhecidas cotidianamente, porém devem ser enfatizadas e mais direcionadas às necessidades do aluno com autismo.

A partir desta afirmação, torna-se necessário questionar o que segue: Será que a utilização das mesmas estratégias foi, de fato, algo avaliado, pensado e planejado ou acabaram fazendo na tentativa e erro? Independente da resposta, a primeira questão a destacar, foi a tentativa que elas tiveram em tentar solucionar o problema, de aceitar o desafio e buscar, ainda que seja na tentativa e erro, acertar. Tiveram sim, auxílio das professoras especialistas, mas no dia a dia foram elas que estavam à frente das atividades da sala. É claro que seria desejado que as ações pedagógicas fossem todas planejadas, pensadas, elaboradas, discutidas, porém, caso isso não aconteça (e geralmente não acontece) não há como

responsabilizar unicamente o professor. Isto porque, ele é um dos responsáveis pela inclusão, mas não pode assumir este desafio sozinho.

Outro ponto a ser destacado, foi que os resultados desta subcategoria evidenciaram, em algumas respostas, um conhecimento por parte das professoras sobre estratégias utilizadas com alunos com autismo, principalmente algumas do programa TEACCH. Isto, de certa forma, mostra uma busca de alternativas para planejar as atividades oferecidas cotidianamente, mostra ainda que as professoras entrevistadas não estão desinformadas; existe, um rol de conhecimentos sobre o assunto em questão. Não tenha dúvida que é possível (e deve-se), caminhar muito mais em relação a este conhecimento, mas é importante a informação de que não é necessário começar do zero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência, com autismo ou outras condições que possam interferir no processo ensino aprendizagem, têm sido frequentes em vários contextos, quer seja no nível das políticas educacionais, nas escolas, nas produções acadêmicas e na sociedade em geral. No entanto, tais discussões ainda são pertinentes e necessárias na medida em que há, neste campo, muitas dúvidas, principalmente em relação às alternativas práticas, ou seja, as dúvidas estão em ‘como fazer a inclusão’ e ‘o que é necessário para que ela se efetive’.

Acredita-se, contudo, que o momento histórico atual permite que se viva a inclusão no cotidiano das escolas, à medida que se busca incluir. Neste sentido não há nada que esteja pronto e acabado, e sim em construção. É necessário olhar para este contexto e identificar os avanços (VASQUES, 2010) que foram trilhados, pois não há como desconsiderar as quase três décadas do movimento inclusivo.

No entanto, as proposições legais ainda encontram-se muito distantes da prática cotidiana do professor na sala de aula (OLIVEIRA, 2011; VASQUES, 2010). Assim, não há como pensar em possibilidades de intervenção educacional, sem compreender de fato como as questões da inclusão estão sendo vivenciadas. Segundo Bueno (2008, p. 44), ainda “[...] são raros os estudos que procuram investigar, efetivamente, o que está acontecendo com esses alunos no ensino regular e, mais, procurar identificar possíveis dificuldades/obstáculos em razão de aspectos específicos dessa população.”.

Neste sentido, a presente dissertação teve como ponto de partida, a problematização acerca da escolarização das crianças com autismo no ensino fundamental, mais precisamente o interesse foi concernente ao conhecimento e avaliação dos professores de escolas comuns sobre esta questão, bem como foram investigadas algumas estratégias por eles utilizadas. Para tanto, foi construído um percurso teórico, que privilegiou a inclusão como necessária, e como um direito da pessoa, o autismo; que é uma condição que traz características importantes para serem conhecidas, e a discussão sobre a escolarização do aluno com autismo.

A intenção da pesquisa não foi elaborar conclusões definitivas sobre o assunto em questão, até porque a escolarização de pessoas com autismo ainda é um tema que desafia a educação (VASQUES; BAPTISTA, 2009). Um dos motivos para tal desafio, está na variabilidade de características existentes no espectro (RAPIN; TUCHMAN, 2009), que traz como consequência, diferenças significativas na vida das pessoas com esta condição, o que reflete diretamente na busca de estratégias de ensino na escola. Além disso, é uma questão

que ainda é de difícil administração na esfera do grupo (VASQUES; BAPTISTA, 2009). Outro ponto que pode ser considerado, é que a história do autismo, desde a sua descrição na década de 40, teve o foco na patologia, e desta forma privilegiou aquilo que falta, muitas vezes, em detrimento das possibilidades do sujeito. Neste sentido, ainda se faz presente uma ideia muito forte do diagnóstico médico no cotidiano das escolas; ainda há, de acordo com Vasques (2008), uma centralidade do diagnóstico no processo educacional. Esta forma de pensar, pode trazer uma percepção de que nada mais pode ser feito ante o diagnóstico do autismo, e isto, sem dúvida, é um problema sério na educação, pois o professor pode acabar não investindo nas possibilidades de aprendizagem deste aluno (CAMARGO; BOSA, 2009).

A ideia então, foi conhecer aspectos positivos e as contradições vividas por nove professoras que atuaram no ensino fundamental – 1º ciclo com alunos com autismo, a partir de três eixos básicos: o conhecimento do autismo, a inclusão escolar de alunos com esta condição e as ações pedagógicas utilizadas nestas experiências contadas. O intuito foi de propiciar elementos que possam auxiliar nas reflexões sobre o assunto e, a partir dos resultados, que são gerais e versam sobre vários temas dentro da questão maior que é a escolarização das pessoas com autismo. Espera-se que mais pesquisas se aprofundem em cada um dos temas aqui apresentados, para que se possam cada vez mais, conhecer aspectos da inclusão destes alunos.

Um dos primeiros pontos que foi destacado diante dos resultados obtidos na pesquisa, foi referente à formação dos professores. Todas as entrevistadas relataram não terem tido conhecimento sobre o autismo durante a graduação ou na pós-graduação, e quando tiveram foi de maneira superficial e fragmentada. Aqui, se faz necessário retomar a importância da formação de todos os envolvidos no processo educacional, e de todos os cidadãos de forma geral, pois não é possível pensar numa inclusão onde somente uma parcela da população estude e discuta este tema socialmente relevante. Tal preocupação, a inclusão, deve ser a estrutura de qualquer discussão acerca da atividade humana (OMOTE, 2003).

Especificamente no caso do professor, torna-se necessário que a formação possibilite as discussões, reflexões e as ações ante este novo paradigma, que tem a diferença como sustentação básica. A ideia principal é investir na formação de professores competentes e qualificados, garantindo assim o investimento nas potencialidades de todos os alunos, com ou sem deficiência. (OLIVEIRA, 2009). Isto porque o professor do ensino comum tem uma parcela significativa de responsabilidade neste processo (OMOTE, 2003). No entanto, o que se percebe no cotidiano é que a formação está fragilizada, não oferecendo aos professores

condições mínimas para trabalhar com crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência (BUENO, 1999).

Acredita-se que o conhecimento sobre o autismo ou qualquer outra condição desta natureza, é necessário, pois permite ao professor minimizar as ideias distorcidas e envolvidas em mitos, que tendem a mascarar as potencialidades dos alunos. Assim, a formação deve primar pelo conhecimento e, de certa forma, permitir que o professor tenha contato com todas as discussões sobre educação, como, por exemplo: interdisciplinaridade, gestão escolar, avaliação, metodologias, dentre outras questões, a partir da perspectiva inclusiva (OMOTE, 2003). No entanto, tais discussões são feitas de forma estanque, o que dificulta muito, um pensamento que integra, permitindo que o mesmo permaneça dicotômico.

Cotidianamente, o que se percebe nos cursos de formação, é que as discussões sobre educação inclusiva ficam mais restritas aos professores que são responsáveis por estas disciplinas; dificilmente conseguem realizar um trabalho mais integrado. De forma semelhante, acontece com os estágios em Pedagogia que são obrigatórios e realizados em diferentes contextos da escola, mas geralmente sem qualquer referência à educação inclusiva; exceto, é claro, os estágios que porventura são voltados à inclusão.

Outro aspecto citado pelas professoras diz respeito à experiência prévia com alunos com autismo. De maneira geral, pode-se dizer que nenhuma das participantes da pesquisa teve contato anterior com alunos com esta condição. Isto porque, mesmo as que afirmaram ter acompanhado alunos com este diagnóstico, o fizeram na educação infantil ou com o próprio aluno por dois anos consecutivos. Neste sentido, defende-se que as experiências vivenciadas na educação infantil são substancialmente diferentes das experiências do ensino fundamental, e desta forma, acredita-se que elas precisaram se replanejar quase que totalmente, no início do ano letivo, do fundamental. Quanto às professoras que ficaram por dois anos com o mesmo aluno, passaram inicialmente por questões semelhantes às outras, já que sua experiência primeira foi com o aluno em questão.

Estas informações de não experiência prévia, somadas aos outros dados do eixo I, que demonstraram que houve mudança significativa no conhecimento sobre autismo após o contato dos professores com seus alunos, sugerem que, de alguma forma, a experiência que as educadoras tiveram, foram significativas. Possivelmente este contato inicial com os alunos permitiu que alguns mitos fossem rompidos (ou parcialmente rompidos), e assim passaram a perceber seu aluno mais voltado para as características individuais, do que para a ideia que se tinha formado sobre a patologia do autismo. Os dados evidenciaram que após a experiência com o aluno, nenhuma professora explicou o autismo por meio de mitos. Algumas

professoras relataram inclusive, que passaram a procurar mais informações a partir deste contato inicial.

Estes dados, de certa forma, corroboram com os resultados da pesquisa de Anjos (2013), que aponta possivelmente a via da formação e da experiência educacional como um caminho possível para se romper com os mitos ainda existentes no senso comum acerca dos alunos que apresentam algum tipo de TGD. O autor ainda acrescenta que é necessário que o professor tenha uma concepção dos alunos com TGD desvinculada de uma ideia relacionada aos mitos, pois as concepções das pessoas acabam interferindo diretamente na forma de olhar o sujeito e na forma de educá-lo. Assim, acredita que a formação do professor deve permitir a reflexão crítica do ser humano e das suas complexidades; além disso, acredita também que a mudança do professor frente a esta questão pode ocorrer em situações diversas, e coloca como exemplo, um trabalho colaborativo, proposto em sua pesquisa.

Acredita-se que o conhecimento do professor, seja um poderoso trunfo contra os disparates, muitas vezes cometidos no processo de inclusão escolar. Conhecer a condição de seu aluno pode trazer ao professor uma concepção menos envolta em mitos, e conseqüentemente traz uma maior segurança para atuar com vistas ao desenvolvimento de seu aluno. No entanto, tal conhecimento deve de fato servir para o planejamento de suas ações e nunca ser utilizado como desculpas para a não aprendizagem (ORRÚ, 1999). Fatos estes que muitas vezes são observados no cotidiano das salas de aula.

As experiências dos professores, denominado por Anjos (2013), de experiências educacionais, também são importantes para o desenvolvimento do seu aluno. Conhecer uma pessoa com autismo auxilia diretamente na desmistificação, pois a teoria não consegue sozinha abranger toda a diversidade que a questão impõe. Neste sentido, acredita-se ser imprescindível a relação da teoria e prática, para que a formação do professor venha ao encontro com as reais necessidades do seu aluno. Omote et. al. (2005), afirma que a experiência no ensino de pessoas com deficiência é um fator importante para atitudes sociais mais positivas ante o aluno, porém ressalta que a experiência não significa simplesmente estar próximo ou ter contato, e coloca ainda a importância de tal contato ser positivo. Assim, novamente ressalta-se a importância de repensar e replanejar a formação do professor, tanto inicial como continuada, no sentido de relacionar constantemente a teoria e a prática.

Um outro ponto sinalizado de certa forma em todo o trabalho, foi a questão do diagnóstico. Alguns autores (ORRÚ, 2013; VASQUES, 2008, 2010), discutem sobre a importância que o diagnóstico muitas vezes assume, para além da pessoa humana, e acaba interferindo diretamente no processo educacional. Segundo Orrú (2013), se ao acompanhar

um aluno com autismo, o diagnóstico pode tomar uma proporção maior do que a pessoa, então um processo de desumanização, de coisificação, no qual o aluno passa a ser o autista e não a pessoa com autismo. Ao comparar tal reflexão com os dados da pesquisa, nota-se, de maneira geral, que o tema diagnóstico foi abordado, porém não de forma a colocá-lo como centro do processo educacional. Analisando os conteúdos dos relatos, foi possível perceber que o aluno foi descrito, na maioria das vezes, a partir de características individuais e não com o peso arrebatador do diagnóstico.

Tais dados se distanciam dos resultados da pesquisa de Vasques (2008), na qual evidenciou uma centralidade do diagnóstico no planejamento educacional e uma compreensão dos alunos com autismo e com psicoses a partir da doença e da incapacidade. Se for levado em consideração que os dados da pesquisa de Vasques (2008), foram colhidos no período de 1978 a 2006, e relacionados aos dados desta pesquisa, pode-se sugerir uma mudança, ainda que incipiente nesta questão. É claro que, para afirmar, ou talvez argumentar de forma mais incisiva, torna-se necessário ter outros estudos desta natureza em outros espaços educacionais, em outras cidades e estados. Porém, fica a certeza de que é necessário olhar para o cotidiano das escolas constantemente, pois os saberes não estão estagnados e sempre se movimentam; a pesquisa constante mostra a direção deste movimento.

A questão diagnóstica ainda é abordada a partir de outra ênfase, porém igualmente necessária de retomar. Sabe-se atualmente que o autismo é mais frequente do que se pensava (OLIVEIRA; PAULA, 2012) e há atualmente, uma compreensão de um *continuum*, (RAPIN; TUCHMAN, 2009), ou seja, é possível encontrar neste espectro diferenças individuais significativas. Neste sentido, houve uma ampliação diagnóstica, o que implica em incluir, muito provavelmente, mais pessoas no espectro. Esta ampliação trouxe uma ‘forma de ser autista’, diferente do que historicamente era conhecido. Ao ampliar o espectro, trouxe para o rol desta condição, pessoas que até então estavam vivendo na sociedade sem diagnóstico; talvez com rótulo de ‘diferente’, ‘estranho’, mas sem diagnóstico. A partir disto, questiona-se primeiramente esta importância diagnóstica para a escola. Não é a intenção aqui aprofundar o discurso no aspecto diagnóstico; não é possível saber, por exemplo, se estas pessoas que viviam à margem diagnóstica, estão mais atendidas nas suas necessidades agora do que antes. Há quem, cotidianamente, defenda a ideia de que, em muitos casos, o diagnóstico acaba trazendo um rótulo que coloca limites para o desenvolvimento do ser humano.

No entanto, muitos educadores defendem a ideia de que o problema em si não está no diagnóstico e sim na forma de lidar com esta questão. Para os que compreendem desta forma, o diagnóstico (bem feito), é um direito da pessoa, além disso, pode trazer (e geralmente traz)

informações relevantes da condição, e ao invés de colocar limites no desenvolvimento, pode permitir a busca de estratégias e possibilidades para superar ou minimizar as dificuldades por ele impostas. Para a escola, saber o diagnóstico é importante e permite, em muitos casos, oferecer para a criança o que ela precisa, inclusive para ficar bem na escola. A dificuldade está na forma de utilizar e no peso que a educação atribui a este documento médico.

O eixo II desta pesquisa, trouxe informações sobre a avaliação das professoras sobre a inclusão escolar de seus alunos com autismo, e a partir dos dados pôde-se perceber que avaliaram este item, de maneira geral, como favoráveis e parcialmente favoráveis. Tais resultados demonstram que a inclusão aconteceu, de certa forma a contento, no entanto não deixaram de sinalizar aspectos que interferiram neste processo. Cabe ressaltar aqui, que muitos foram estes aspectos sinalizados, tais como: o apoio recebido pelo professor; o comportamento do aluno e a relação com o grupo; flexibilização das propostas educacionais; sala de recursos; professor especialista; organização das atividades; acompanhamento individualizado; comunicação; e a mediação do professor no desenvolvimento do sujeito.

Acredita-se que todas as questões citadas estão relacionadas ao autismo, porém podem estar relacionadas aos outros alunos, que tenham igualmente necessidades mais direcionadas do professor. Não é raro, por exemplo, alunos sem autismo necessitarem de intervenção no que se refere à interação com o grupo, ou ainda que necessite de uma organização (temporária ou permanente) diferente das atividades. Esta afirmação, em nenhum momento quer minimizar as características do autismo, e muito menos tem a intenção de dizer que elas não existem. Sobre esta questão retoma-se um trecho da fala de Bueno (1999, p. 13) “Não se está aqui negando que existam características e dificuldades inerentes à esta ou àquela deficiência, mas afirmando que boa parcela das dificuldades encontradas por esses alunos também ocorre com as chamadas crianças normais [...]”. Até porque, sabe-se das diferenças significativas dentro deste espectro, e o quanto uma pessoa com autismo, pode necessitar de auxílio para as suas atividades cotidianas.

No entanto, o foco está no grupo de professoras entrevistadas e nas histórias que vivenciaram com seus alunos. Estas profissionais mostraram, a partir dos seus relatos, que houve, sem dúvida, mediações constantes, que foram necessárias intervenções, que tiveram dificuldades importantes. No entanto, não foi percebidas diferenças significativas, se comparadas às necessidades observadas cotidianamente com outros alunos.

Ora, se há diferenças importantes entre as pessoas com autismo, a educação deve repensar sua prática no sentido de permitir que a ação pedagógica também se faça diferente. Oliveira (2011b), descreve sobre esta questão afirmando que os sistemas educacionais

inclusivos demandam mudanças estruturais das escolas e pressupõe modificações nas práticas pedagógicas buscando atender a diversidade presente neste contexto.

A partir dos resultados desta pesquisa, analisando a educação inclusiva e a variabilidade das características do autismo, parece possível encontrar alunos com esta condição, que acabam se adaptando mais ao contexto atual da escola, ainda que necessitem de apoios. Outros, contudo, acredita-se, acabam se distanciando do aprendizado formal e talvez nestes casos, seja necessário individualizar e questionar se a escola de hoje tem condições de atendê-los a contento. Aqui, não se tem como objetivo defender o lócus da escolarização da pessoa com autismo, nem tampouco defender uma ideia romantizada de que todos os alunos com autismo, sem exceção, possam ser beneficiados com a organização atual da escola. O que se pretende, é discutir sobre a pessoa, muito mais do que as filosofias educacionais. Até porque como diz Omote (2003, p. 162), “Ainda que se defendam com toda a paixão os princípios da educação inclusiva, um mínimo de bom senso de realidade faz- nos reconhecer a necessidade de recursos alternativos mais especializados.”.

Assim, talvez o maior desafio seja compreender que as mudanças da prática pedagógica devem ser voltadas para as necessidades individuais do aluno, e não para a ideia formada sobre o grupo que possuiu determinada patologia. Desta forma, olha-se para o aluno com autismo e não para a categoria autismo, o foco está nas aprendizagens do aluno com vistas ao que ele tem direito a aprender, e não voltado para as impossibilidades educacionais. Se isso não for feito, talvez a ideia de que todo autista precisa da ‘mesma coisa’ se perpetue.

Neste sentido, a ação pedagógica tem que estar relacionada às necessidades reais desse aluno. Acredita-se ser necessário oferecer apoio, no entanto, tal apoio deve ser visto a partir da realidade concreta para aquilo que se pretende, e não o contrário. No entanto, em termos de inclusão no Brasil, ainda parte-se das proposições legais e busca-se encaixar o contexto nestas. Discutem-se as leis, mas não há muitas diretrizes que auxiliem, de fato, o professor a resolver seus desafios cotidianos. O professor sabe (talvez), o que tem que fazer, ao menos os dados evidenciam que as professoras desta amostra não estavam perdidas e sem nenhuma informação; mas há dificuldades importantes em vivenciar os desafios da inclusão .

Desta forma, os apoios aos professores são necessários, principalmente o trabalho em parceria com os professores especialistas. É importante ressaltar que todas as professoras entrevistadas relataram que tiveram o apoio do professor especialista, e mesmo algumas delas colocando dificuldades sobre esta questão, no geral, avaliaram como necessário e positivo para o desenvolvimento do aluno. Sobre esta questão, percebe-se que há muito ainda a ser

feito, a fim de melhorar tal parceria, principalmente no que se refere à discussão constante sobre objetivos e estratégias de ensino.

Acredita-se, contudo, que outras ações também são necessárias, quando se discute a escolarização da pessoa com autismo, tais como: organização prévia para acolher o aluno, planejamento das atividades, dentre outros. No entanto, tais tarefas devem estar focadas na pessoa e não nas estratégias comumente utilizadas com autistas. Não é raro encontrar um educador, por exemplo, que ao receber um aluno com autismo já pense, quase que de forma automática, na utilização de apoio visual e na programação da rotina. É fato, que muitos, ou a grande maioria, se beneficiam com tais estratégias de ensino, no entanto as estratégias por si, não auxiliam; somente o uso que se faz delas, a partir da avaliação das necessidades do aluno é que faz sentido.

O que se busca com toda esta discussão proposta, é defender a singularidade de cada aluno ainda que tenha um diagnóstico. O aluno com autismo não está preso à sua condição, ele pode e deve se desenvolver. No entanto, em termos de escolarização, isto só é possível se o professor assumir de fato o papel de mediador e compreender esta ação como uma das mais importantes e necessárias neste processo inclusivo. Há, neste caminho dúvidas, respostas provisórias e há a necessidade da escola romper a concepção de um espaço para a transmissão de conhecimento. Assim, há que “[...] superar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais.” (VASQUES, 2010, p. 60-61)

Os resultados evidenciaram também, no eixo III, que a avaliação das professoras sobre o desempenho do alunos, estava pautada nas habilidades pedagógicas e não relacionados às atividades de vida diária e aspectos comportamentais comumente vinculados ao autismo (GOMIDE, 2009). Esta questão, sem dúvida merece discussão, pois relatar que estes alunos tiveram avanços pedagógicos, não quer dizer em nenhum momento que a escola está organizada de modo a receber a todos sem nenhum problema. Não quer dizer que a organização da escola atualmente favoreça a permanência de crianças com autismo durante todo o processo de escolarização. No entanto, é notório que pensar neste aluno a partir de uma avaliação pedagógica, constitui um avanço no sentido da sua escolarização. De certa forma, esta avaliação traz uma ideia de possibilidades educacionais. No entanto, estes dados, que podem ser analisados como mais otimistas diante dos avanços da inclusão escolar, não podem ocultar em hipótese alguma, a estrutura fragmentada ainda observada na escola; uma escola que ainda espera que o aluno ‘dê conta’ e acaba não considerando, que na realidade é o modelo educacional, que ainda não atende este aluno nas suas necessidades educacionais especiais.

Quanto às estratégias utilizadas com os alunos com autismo, os resultados evidenciam que não houve, para este grupo entrevistado, diferenças significativas neste aspecto. De acordo com as professoras, a maioria das estratégias é utilizada cotidianamente para todos os alunos. Para os alunos com autismo, foi observado que tais estratégias eram mais direcionadas e voltadas às suas necessidades. Além disso, algumas professoras utilizaram com seus alunos estratégias do programa educacional TEACCH. Assim, percebeu-se, por meio dos relatos, que estas professoras buscaram, a partir dos recursos que dispunham, estratégias para seus alunos com foco nas atividades pedagógicas.

Por fim, e como já dito, a intenção deste trabalho foi compreender um pouco mais como vem ocorrendo a inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental e mais precisamente como o professor vem percebendo e vivenciando esta situação. Contudo, acredita-se que, por mais que haja discussões neste sentido, se faz necessário ainda mais estudos que tenham como objetivo esta temática.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, D. G. Transtornos Globais do Desenvolvimento: dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da (Orgs). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 93-112.
- ANJOS, A. R. dos. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [S.l.], v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARAÚJO, C. A. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p.173-201.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos Mentais**: texto revisado. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ASSUMPCÃO Jr., F. B.; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no Autismo Infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Org). **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p.43-54.
- ASSUMPCÃO Jr., F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo Infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, n. 22, p. 37-9, 2000. Suplemento 1.
- BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013a. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretoria de Políticas de Educação Especial**. Nota Técnica nº 24. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013b.
- _____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012.
- _____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** E. Educ. esp., Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Coordenação geral: Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Reimpressão. Brasília, DF, 2004. (Educação Infantil, 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 1988.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, n. 26, 2005.

BEYER, H. O. A criança com autismo: propostas de apoio cognitivo a partir da teoria da mente. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.111-125.

BOETTGER, A. R. S. dos; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 385-400, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 14 set. 2013.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria,** São Paulo, v. 28, p. 47-53, 2006. Suplemento 1.

_____. Sinais precoces de comprometimento social no autismo: evidências e controvérsias. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio.** Brasília, DF: CORDE, 2005. p. 42-47.

BUENO, J. G. S. A Produção Acadêmica sobre a Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs). **Temas em Educação**

Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 31-47.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009.

CAMARGO, S. P. H. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** um estudo de caso comparativo. 2007. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Ensino Colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas pedagógicas inclusivas:** da criatividade à valorização das diferenças. Bauru: UNESP -FC, 2010. p. 67-108.

CASTRO, R. C. M.; Vozes no silêncio: um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 21, p. 123-163, 2. sem. 2005.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2004.

COELHO, A. C. C.; IEMMA, E. P.; LOPES-HERRERA, S. A. Relato de caso: privação sensorial de estímulos e comportamentos autísticos. **Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-81, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CUNHA, N. H. S. Distúrbios de comportamento. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento:** 3º milênio. Brasília, DF: CORDE, 2005. p. 122-127.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço Sócio-Cultural**. UFMG, 1996. Disponível em: <<http://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaco%20Socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. S83-S94, 2004. Suplemento.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010.

GOMIDE, A. B. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em *Psicologia Aplicada*) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

IBEGE. **Sinopse do censo demográfico**. São Paulo, 2010.
Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=35&dados=0>>.
Acesso em: 26 dez. 2012.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAMPREIA, C. Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2003.

LAPLANE, A. Notas para análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEON, V. C. de; OSÓRIO, L. O método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs.). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. P. 263-277.

LOPES-HERRERA, S. A. Transtornos da linguagem expressiva nos portadores de transtorno invasivo do desenvolvimento. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: CORDE, 2005. p. 168-173.

MARQUES, M. B.; MELLO, A. M. S. R. de. TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: CORDE, 2005. p. 144-147.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MINK, J. W.; MANDELBAUM, D. E. Estereótipos e comportamentos repetitivos: avaliação clínica e base cerebral. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurológica**. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 84-94.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o currículo funcional natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011. p. 155-166.

OLIVEIRA, J. de; PAULA, C. S. de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.1, p. 53-65, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. O currículo e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011a. p. 111-127.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011b. p. 129-154.

_____. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 239-243.

_____. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. **O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso Editora, 2006. p. 255-276.

_____. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados**. 2002. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011. p. 15-32.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. **O Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**, Paidéia, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de compotamento da CID-10**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ORRÚ, S. E. O Perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília-DF, v. 4, n. 1, p. 1699-1709, 2013.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORRÚ, S. E. A Formação de professores e a educação de autistas. **OEI - Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], 1999.

PADILHA, A. M. L. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Orgs). **Re’ discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009. Série Estudos Disciplinares de Educação Especial, n. 4. p. 5-20.

PAULA, C. S. de; RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Epidemiologia e transtornos globais do desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 151-158.

PERISSINOTO, J. Linguagem e comunicação nos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.p. 202-208.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. F.; Onde estamos: visão geral e definições. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo**: abordagem neurológica. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 17-34.

RAPIN, I. Linguagem e comunicação: avaliação clínica e diagnóstico diferencial. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo**: abordagem neurológica. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 67-83.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 19-26.

SALLE, E.; et al. Autismo Infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º milênio. Brasília: CORDE, 2005. p. 11-15.

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 364-372, 2011.

SAVELI, E. L. de. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan./jun. 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtorno do espectro do autismo: conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011a. p. 37-42.

SCHWARTZMAN, J. S. Condições associadas aos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011b. p. 123-143.

SAULNIER, C.; QUIRMBACH, L.; KLIN, A. Avaliação clínica de crianças com transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Orgs). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 159-172.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, 7.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., out. 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2008. p. 6-9. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/dados_catalogaficos.html>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set./dez. 2005.

SPAGNOL, B. A. **A problematização das tarefas de casa no contexto da educação inclusiva**: um estudo de caso. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. 3. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009a.

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Centro Ann Sullivan do Brasil, 2009b.

TUCHMAN, R. F. Déficit social no autismo. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo**: abordagem neurológica. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 54-66.

VASQUES, C. K. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 16, n. 31, p. 45-65, jan./jun. 2010.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Educação de sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-164.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca Mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com psicose e autismo infantil. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas (Tomo III)**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Aprendizaje Visor, 1931.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os Professores.

Roteiro de Entrevista

Caro professor

Estamos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental e gostaríamos que você nos auxiliasse descrevendo a sua experiência em sala de aula no ano passado. Sabemos que você acompanhou um aluno com esta condição e queríamos conhecer o seu ponto de vista sobre três eixos básicos: as características do autismo, a inclusão destes alunos no ensino fundamental e as estratégias educativas que você mais utilizou.

Ressaltamos que a entrevista será gravada, porém, como já é de seu conhecimento, os relatos são confidenciais e serão somente utilizados para fins científicos.

Dados gerais:

- Data de Nascimento:
- Formação: Graduação:
 - Pós-graduação:
- Tempo de formação:
- Tempo de atuação:
- Tempo de experiência docente:
- Experiência com autismo anterior a de 2011:

Características do autismo

- 1- O que você compreende sobre autismo?
- 2- Quais são as características da pessoa com este diagnóstico que você conhece?
- 3- No ano passado você acompanhou uma criança com este diagnóstico. Das características que você citou anteriormente, quais pode observar no seu aluno?
- 4- Quais das características do seu aluno com autismo interferiram no processo de aprendizagem escolar?

5- A convivência com este aluno no ano passado trouxe mudanças na sua forma de compreender o autismo? [] sim [] não

5.1- Se sim, quais?

5.2- Se não, por quê?

6- De uma maneira geral, como foi a sua experiência com o aluno com autismo?

Inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental

1- Como você foi informada da presença de um aluno com autismo em sua sala de aula?

2- Quais orientações você recebeu da escola neste momento?

3- Onde e como foi o primeiro encontro com esse aluno?

4- Como se organizou para recebê-lo?

5- Quais foram suas impressões iniciais?

6- Como foi a apresentação dele à turma de alunos?

7- Como foi a adaptação deste aluno na sala de aula:

7.1. Com você:

7.2. Com os demais alunos:

7.3. Dos demais alunos com ele:

8- Em sua opinião, estar na escola contribuiu para o desenvolvimento do seu aluno?

9- Durante o ano contou com o apoio do Serviço de Educação Especial?

10- Depois da sua experiência, como você avalia a inclusão escolar de pessoas com autismo no ensino fundamental?

11- Cite três aspectos positivos e três dificuldades em relação ao processo de inclusão escolar do aluno com autismo.

Estratégias educativas mais utilizadas com alunos com autismo

1 - Quais suas impressões iniciais sobre o potencial de aprendizagem desse aluno?

2- Elas se confirmaram ou se modificaram no decorrer do ano? Por quê?

3- Como você avalia o desempenho acadêmico (curricular) do aluno no decorrer do ano?

4. Você poderia comentar algumas facilidades e dificuldades que ele apresentava nos componentes curriculares.

Componente curricular	Facilidades	Dificuldades
Matemática		
Leitura		
Escrita		
Outros		

5- Você sentiu necessidade de realizar alguma adequação no trabalho com esta criança?

6- Para a realização das tarefas de sala:

6.1. Que tipo de apoio utilizava?

6.2. Organizava de forma diferenciada o ambiente de sala de aula?

() Sim () Não

6.3. Como? Dê um exemplo.

7- Houve necessidade de modificar as estratégias de ensino comumente utilizadas em suas aulas? Me dê um exemplo.

Componente curricular	Estratégias	
	Como é, no geral	Modificações implementadas
Aritmética		
Leitura		
Escrita:		

8- Cite estratégias que você avalia terem sido facilitadoras para o desenvolvimento do seu aluno.

9- Cite as que você considera que dificultavam a sua aprendizagem.

10- Depois da sua experiência, quais sugestões pedagógicas você poderia apontar para atender de forma mais adequada um aluno com autismo no contexto de inclusão escolar.

APÊNDICE B – Relação de categorias temáticas para análise do Eixo I – Características do autismo

<p style="text-align: center;">Eixo I – Características do autismo</p> <p>Neste eixo foram investigados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os aspectos conceituais sobre o autismo, enfatizando o conhecimento inicial sobre tal condição e as possíveis mudanças na compreensão, após o cotidiano em sala de aula. - as características apresentadas pelo aluno em questão foram abordadas juntamente com aquelas que, do ponto de vista do professor, interferiram no processo de aprendizagem. 	<p style="text-align: center;">1.1 - Próximo à teoria</p> <p>Incluem-se nesta categoria, respostas que abarquem uma ou mais características da pessoa com autismo descritas no DSM.IV.TR (2002) - Transtorno Autista (ANEXO), sem menção a nenhuma explicação relacionada com mitos.</p>
	<p style="text-align: center;">1.2 - Misto (teoria e mito)</p> <p>Incluem-se nesta categoria, respostas de uma mesma participante que abarque explicações tanto do ponto de vista da descrição do DSM.IV.TR (2002) quanto das explicações pautadas em mitos.</p>
	<p style="text-align: center;">1.3 – Com foco nas características individuais</p> <p>Incluem-se nesta categoria, respostas que descrevem as características do aluno ou ainda que relatem mudanças individuais, e não focam no conhecimento que tem sobre o autismo de forma mais geral.</p>
	<p style="text-align: center;">1.4 - Conhecimento embasado em mitos</p> <p>Incluem-se nesta categoria, respostas que se aproximam de explicações baseadas em mitos ainda existentes e se afastam das descrições do DSM.IV.TR (2002) - Transtorno Autista. Abaixo são apontados alguns exemplos de explicações pautadas em mitos retirados na íntegra do site Universo Autista¹²</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os autistas têm mundo próprio; - Os autistas são super inteligentes; - Os autistas não gostam de carinho; - Os autistas gostam de ficar sozinhos; - Os autistas não gostam das pessoas; - Eles são assim por causa da mãe ou porque não são amados; - Os autistas não entendem nada do que está acontecendo; - Ele grita, esperneia porque é mal educado.
	<p style="text-align: center;">1.5 – Nenhum/Nenhuma</p>

¹² Autismo, Mitos e Verdades. Acesso 23/05/2013. Disponível em <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=20>
Este site foi escolhido por apresentar de forma clara exemplos de mitos ainda observados no senso comum.

APÊNDICE C – Estratégias utilizadas pelas professoras

- P1 - Modificação na maneira de explicar o conteúdo.
- Mostrar sempre a tarefa a ser realizada.
- P2 - Trabalhar com estratégias diversificadas, incluindo pintura, desenho, teatro.
- P3 - Atividades ampliadas, limpas (sem muita informação).
- Apoio na realização de todas as atividades (desde a imitação, apoio oral e até físico).
- Trabalho com músicas, parlendas e com as famílias silábicas.
- Apoio de material concreto na matemática.
- Utilização de imagens.
- P4 - Utilização de imagem.
- Ficar próximo ao aluno auxiliando na realização das atividades.
- Estabelecimento de rotina.
- Metodologia diversificada.
- P5 - Ditar o conteúdo e escrever na lousa (simultaneamente).
- Trabalho em grupo.
- Atividades com características presentes no dia a dia.
- Utilizar imagens.
- Conteúdos mais simplificados.
- P6 - Adaptação do caderno.
- Utilização de jogos, alfabeto móvel e livros.
- Levar para as atividades da sala de aula os interesses do aluno com autismo.
- Alteração no horário.
- Organização da rotina.
- Utilização de materiais concretos nas atividades de matemática.
- Dicas durante a realização das atividades
- Montar palavras a partir de sílabas.
- Associar figura com palavra.
- Orientação aos pais para desenvolverem atividades na casa do aluno.
- Realizar o diagnóstico inicial (contexto em que está inserido, rotina na família).
- Estabelecer confiança entre o professor e o aluno com autismo.
- P7 - Fichas de comunicação.
- Adaptação do caderno.
- Adaptação no lápis.
- Ficar próximo ao aluno auxiliando na realização das atividades.
- Ensino colaborativo.
- Organização da rotina.
- P8 - Utilizar a tarefa de casa.
- Utilização de livros, alfabeto móvel e materiais concretos.
- Associar figura com palavra.
- Trabalho em grupo.
- P9 - Auxílio constante da professora especialista
- Atividades realizadas em duplas (agrupamento produtivo)
- Utilização de materiais concretos
- Utilização de figuras
- Utilização da rotina
- Escrita com traçado
-

ANEXOS

ANEXO: DSM.IV.TR – Manual de Diagnósticos e Estatística dos Transtornos Mentais

Critérios Diagnósticos

A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3):

(1) Comprometimento qualitativo da interação social, manifestado por, pelo menos, dois dos seguintes aspectos:

- (a) comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social
- (b) fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados, ao nível de desenvolvimento
- (c) ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (p.ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse)
- (d) ausência de reciprocidade social ou emocional

(2) Comprometimento qualitativo da comunicação, manifestado por, pelo menos, um dos seguintes aspectos:

- (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica)
- (b) em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa
- (c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática
- (d) ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos, próprios do nível de desenvolvimento

(3) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por, pelo menos, um dos seguintes aspectos:

- (a) preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco
- (b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais
- (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (p. ex., agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo)
- (d) preocupação persistente com partes de objetos

B. Atrasos ou funcionamento anormal, em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem para fins de comunicação social ou (3) jogos imaginativos ou simbólicos.

C. A perturbação não é melhor explicada por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância.