

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA CARLA DE LOURENÇO

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO**

**BAURU
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA CARLA DE LOURENÇO

**O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru como parte dos requisitos para obtenção do título de Pedagoga (graduação em Pedagogia), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto.

**BAURU
2011**

Lourenço, Ana Carla de.

O professor da educação especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo / Ana Carla de Lourenço, 2011

67 f.

Orientador: Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Ensino aprendizagem. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ANA CARLA DE LOURENÇO

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM AUTISMO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP – Campus de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de Pedagoga (graduação em Pedagogia), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto.

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof^o. Dr^o. Antonio Francisco Marques

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

BAURU
2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho....

À minha mãe, meu pai, meu irmão e ao meu namorado Daniel, que sempre me apoiaram, me ajudaram, me deram forças para sempre seguir em frente e me esforçar ao máximo e tiveram paciência comigo nos meus momentos de angústia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Deus, por sempre se fazer presente na minha vida.

Aos meus pais, meu irmão e meu namorado, que sempre estiveram ao meu lado.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto, que sempre me orientou e auxiliou nos momentos de dificuldades e dúvidas, mostrando-me os passos a serem seguidos para a realização coesa do projeto, enviando-me materiais, esclarecendo minhas dúvidas, direcionando-me metodologicamente.

Aos professores que participaram da banca examinadora.

À Prof^ª. Dr^ª. Thais Cristina Rodrigues Tezani, professora da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I e II, que ajudou na realização do trabalho ao sanar dúvidas técnicas.

À instituição onde a pesquisa de campo foi realizada.

Às minhas amigas de faculdade. Juntas, passamos pelas mesmas experiências, alegrias e angústias.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o autismo, e buscou verificar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo em uma escola de educação especial. O Autismo infantil é hoje classificado como um dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” e é caracterizado por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, como nas habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Assim, esses indivíduos apresentam uma tríade de comprometimentos com incapacidades em três áreas do desenvolvimento, quais sejam: incapacidade na comunicação, na interação social e na imaginação, as quais afetam diretamente seu processo de aprendizagem. Dessa forma, esse trabalho teve como objetivo identificar a metodologia de ensino utilizada com crianças com autismo na educação especial e verificar em que aspectos essa metodologia auxilia no processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Para tal, participou da pesquisa uma professora especialista e três alunos com autismo de uma Escola de Educação Especial localizada no interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados foram realizadas 19 observações de atividades realizadas pelos alunos com autismo em sala de aula e aplicada uma entrevista semi-estruturada à professora especialista. Os resultados demonstraram que a professora especialista não utiliza nenhuma metodologia de ensino específica para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, apesar de existirem algumas metodologias específicas para crianças com autismo, que são empregadas em escolas de educação especial. Assim, verifica-se uma lacuna no processo de ensino por parte da professora e uma incerteza quanto ao processo de aprendizagem desses alunos com autismo, nessa instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Educação Especial; Ensino aprendizagem.

ABSTRACT

Autism is the theme of this study and the occurrence of the teaching-learning process of students with autism was observed. The study took place in a special education school. Nowadays, infantile Autism is classified as one of the “Development Global Disorders” and it is characterized by serious and global impairments in several aspects of the development, as the reciprocal social interaction, communication abilities and presence of behavioral stereotypes, interests and activities. Notwithstanding, these subjects present a triad of impairments concerning the development areas, such as: communication incapacity for social interaction and imagination, which affect directly the learning process. Thus, the aim of this study was to identify the teaching methodology employed for children with autism concerning special education and to verify in which aspects this methodology can help the teaching-learning process of those students. For this reason, a specialist teacher and three students with autism, of a special Education School, located in the interior of São Paulo state, took part in this study. For data collection, a total of 19 activities realized by the students with autism were observed inside the classroom. The specialized teacher answered a semi structured interview. The results demonstrated that the specialized teacher does not employ any specific teaching methodology, in order to help the teaching-learning process for those students, although there are some specific methodologies for children with autism, which are employed in special education schools. Nevertheless, it can be observed a lacuna concerning the teaching process employed by the teacher, and some uncertainly referring to the leaning process of those students with autism who attend that school.

KEY-WORDS: Autism; Special Education; Teaching learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Horário de atividades realizadas pelos 3 alunos participantes da pesquisa...	43
Quadro 2 - Atividades realizadas na instituição pelo participante 1.....	48
Quadro 3 - Atividades realizadas na instituição pelo participante 2.....	50
Quadro 4 - Atividades realizadas na instituição pelo participante 3.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos 3 alunos participantes da pesquisa.....	37
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
	1.1 AUTISMO.....	14
	1.2 EDUCAÇÃO PARA AUTISTAS.....	20
	1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO HISTÓRCIO	23
	1.3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO HISTÓRICO NO BRASIL.....	25
	1.3.2 OBJETIVOS E CONCEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
	1.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A LEGISLAÇÃO.....	31
2	OBJETIVO.....	36
	2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	36
3	MÉTODO.....	37
	3.1 PARTICIPANTES.....	37
	3.2 LOCAL.....	38
	3.3 INSTRUMENTOS	39
	3.4 PROCEDIMENTOS.....	40
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	41
	4.1 ANÁLISE DO RELATO DA PROFESSORA.....	41
	4.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA SALA DE AULA DOS ALUNOS COM AUTISMO	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	59
	APÊNDICES.....	62
	ANEXOS.....	65

1. INTRODUÇÃO

Autismo é um tema intrigante devido às incertezas de sua causa e aos questionamentos relacionados a ele que não possuem uma resposta exata. O número de pesquisas realizadas e o interesse sobre autismo têm aumentado consideravelmente nos últimos anos. A quantidade de eventos científicos, estudos e pesquisas sobre o referido assunto são cada vez maiores.

Os principais e mais reconhecidos comprometimentos do transtorno autista encontram-se nas áreas da comunicação, comportamento e interação social. Essas dificuldades fazem com que o aluno com autismo tenha certas limitações no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da tríade de comprometimentos do aluno com autismo, sua escolarização é possível. O aluno com autismo pode ser escolarizado quando lhe são oferecidas oportunidades para que esse processo ocorra como, um professor que tenha conhecimento sobre os aspectos do autismo e que tenha conhecimento sobre os programas e métodos educacionais mais adequados para ensiná-lo.

Embora se discuta muito sobre o processo de inclusão do aluno com deficiência, ainda há um grande contingente de alunos que frequentam apenas a escola de educação especial, como o caso de alunos com autismo. Verificando essa situação, decidiu-se observar e analisar como se dá o processo de escolarização dos alunos com autismo em uma escola de educação especial, identificando a rotina diária da sala de aula e principalmente a metodologia empregada pelo professor para trabalhar com esse aluno.

A escolha do tema autismo deve-se também pelo fato da pesquisadora ter participado de um minicurso sobre o mesmo tema e, por ter tido contato, anterior à pesquisa, com um aluno com autismo de uma escola de educação especial

Este trabalho é relevante, uma vez que poderá contribuir para que professores da educação especial aperfeiçoem e aprimorem seus conhecimentos e seu trabalho com o aluno autismo, favorecendo a aprendizagem.

A elaboração deste trabalho foi composta em cinco partes, a saber: a **“Introdução”** (que se constitui de 4 itens), os **“Objetivos”**, o **“Método”**, os **“Resultados e Discussão”** e as **“Considerações Finais”**.

A **“Introdução”** é constituída por 4 itens, assim especificada:

No primeiro item, denominado **“Autismo”**, será realizado um breve resgate teórico sobre a conceituação de autismo, desde a época de Leo Kanner (1943), até os dias atuais.

No segundo item, denominado **“Educação para Autistas”**, será realizado um apanhado geral sobre a educação de crianças com autismo.

Já no terceiro item, **“Educação Especial: processo histórico”** será apresentado um breve panorama histórico da educação especial até o momento atual, com suas perspectivas atuais. Constam neste item, subseções denominadas: **“Educação especial: processo histórico no Brasil”** e **“Objetivos e conceitos da educação especial”**.

O quarto item traz a evolução da **“A Educação Especial de acordo com a legislação”**, com um apanhado geral de algumas leis e declarações que fundamentam a educação especial.

Na segunda parte do estudo serão apresentados os **“Objetivos”** e, na terceira, encontra-se o **“Método”** utilizado para se alcançar os objetivos propostos, com a descrição dos instrumentos, procedimentos e análises dos dados.

A quarta parte traz os **“Resultados e Discussão”**, apresentados em 2 tópicos, a saber: 4.1) análise do relato da professora, 4.2) análise das observações realizadas na sala de aula dos alunos com autismo, tendo como base os dados do protocolo MS-CISSAR.

Na quinta e última parte do trabalho, serão apresentadas as **“Considerações Finais”**.

1.1 AUTISMO

Inicialmente serão abordadas questões conceituais sobre o autismo, sua caracterização e os primeiros estudos na área.

O termo autista surgiu na literatura psiquiátrica com Plouller em 1906, ao estudar pacientes que tinham o diagnóstico de demência precoce, mas foi Eugen Bleuer, psiquiatra suíço, em 1911, o primeiro a difundir o termo autismo definindo-o “como perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na interação interpessoal” (SALLE et al., 2002, p. 11).

O quadro que hoje leva a denominação de Autismo Infantil e diferenciou o autismo de outras psicoses graves da infância foi identificado em 1943 por Leo Kanner, um médico austríaco, que relatou a Síndrome pela primeira vez, descrevendo um grupo de 11 crianças que apresentavam um quadro clínico semelhante, no qual o principal distúrbio era a incapacidade de se relacionar com outras pessoas desde o início da vida (GAUDERER, 1993).

De acordo com Assumpção (1995), Kanner descreveu sob o nome de “Distúrbios Autísticos de Contacto Afetivo”, um quadro caracterizado por “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia”. Ainda de acordo com Assumpção (1995), esses estudos realizados por Kanner mostravam que as crianças analisadas por ele “apresentavam um alheamento extremo já ao início de suas vidas, não respondendo aos estímulos externos e vivendo “fora do mundo”. Concomitantemente mantinham uma relação inteligente com os objetos que, entretanto, não alterava seu isolamento” (ASSUMPÇÃO, 1995, p. 3).

Rivièri (1995) aponta que as crianças que Kanner analisou e caracterizou com “Distúrbios Autísticos de Contacto Afetivo” apresentavam:

1)incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, 2)um amplo conjunto de atrasos e alterações na aquisição da linguagem e 3)uma “insistência obsessiva” em manter o ambiente sem mudanças, acompanhada da tendência a repetir uma gama limitada de atividades ritualizadas. (RIVIÈRI, 1995, p. 273).

Kanner em 1949 passa a se referir o autismo como “Autismo Infantil Precoce”, descrevendo-o a partir de: uma dificuldade profunda no contato com as outras pessoas; um

desejo obsessivo de preservar as coisas e situações; uma ligação especial com objetos e uma dificuldade no contato e na comunicação interpessoal. (SCHWARTZMAN, 1995).

Assumpção (1995) relata que, até o final de seus estudos, Kanner continuou enquadrando o Autismo Infantil dentro do grupo das psicoses infantis.

Segundo Riviéri (1995), foi a partir dos anos sessenta que o autismo começou a ser compreendido como um distúrbio profundo do desenvolvimento, ao invés de uma psicose semelhante à esquizofrenia adulta.

De acordo com Assumpção (1995) os estudos que se seguiram sobre autismo infantil mantiveram as características inicialmente descritas por Kanner. Porém, em 1976 outra visão sobre autismo começa a surgir com Ritvo e Ornitz, que referem-se ao autismo como um problema de desenvolvimento, com a presença de déficits cognitivos.

Para Ritvo e Ornitz (1976), a caracterização do autismo é então feita a partir do nascimento e por suas características comportamentais, representadas por: distúrbios de percepção, distúrbios de desenvolvimento, distúrbios de relacionamento social, distúrbios da fala e da linguagem e distúrbios da motilidade.

De acordo com o Manual de Diagnósticos e de Estatísticas das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, APA, 2002), o Autismo infantil é hoje classificado como um dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” e é caracterizado por um,

comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades (APA, 2002, p.98).

Ainda segundo o DSM-IV-TR (2002), o autismo é relatado como tendo início antes dos três anos de vida, sendo predominante no sexo masculino em uma proporção de (3:1 ou 4:1) e decorrente de várias condições pré, peri e pós-natais.

Assumpção e Kuczynski (2007, p.3) apontam que o autismo é “uma síndrome comportamental definida, com etiologias orgânicas também definidas” [...] e que “torna-se de extrema dificuldade a construção do fenômeno autismo, pois, conforme dissemos até o presente, o fenômeno engloba um grande número de patologias diferentes” (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2007 p.7).

Segundo Assumpção (1995) o autismo também pode estar associado a uma doença neurológica ou a outras condições médicas tais como: infecções pré-natais, hipóxia neonatal, fenilcetonúria, Síndrome de West, Síndrome de Rett, Síndrome de Williams, Síndrome de Moebius, Síndrome de Turner, Síndrome do X Frágil, Síndrome de Zuniche, Intoxicações pré e pós-natais, Hipomelanose de Ito, Mucopolissacaridoses, Síndrome de Down, Síndrome de Cornélia de Lange, Neurofibromatose, Esclerose Tuberosa, Doença de Tay-Sachs, entre outras.

Discorrendo ainda sobre a questão das causas do autismo, Zorzetto (2011) afirma que, na época de seus estudos, Kanner atribuía os problemas autísticos à causas psíquicas causadas por pais distantes, já outro estudioso da época, Hans Asperger (1946), acreditava que a origem dos distúrbios autísticos era biológica. Zorzetto (2011) diz ainda que, a visão de que o autismo tem causas psíquicas prevaleceu por um certo período e, mais tarde, por volta dos anos 60, a visão biológica ganhou força, alegando que surgiram evidências de que alterações no sistema nervoso central poderiam causar o autismo. Porém, o autor afirma que, atualmente, as pesquisas mais recentes tem associado o autismo a causas genéticas, e que “até o momento, alterações em mais de 200 genes, distribuídos por quase todos os cromossomos humanos, já foram associados ao autismo” (ZORZETTO, 2011, p.23).

De acordo com Gupta e State (2006, p. 30) “o autismo e os transtornos do espectro do autismo (TEAs) possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas”. Os autores seguem dizendo que “as primeiras evidências reproduzíveis que implicam regiões cromossômicas e genes específicos nos transtornos do espectro do autismo já foram apresentadas” (GUPTA; STATE, 2006, p.30).

Há muito se avalia que os genes desempenham um papel central na fisiopatologia do autismo e de suas condições relacionadas. Ainda que esses cálculos tenham sido feitos na ausência do conhecimento dos genes causadores da doença, os dados são mesmo assim convincentes. Como um todo, a herdabilidade, que é a proporção de variância fenotípica atribuível a causas genéticas, é calculada em aproximadamente 90%. (GUPTA; STATE, 2006, p.30).

Para identificar os genes da doença nos TEAs, os pesquisadores se basearam em três abordagens: análise de ligação genética, análise citogenética e estudos de genes candidatos. Ao descrever as análises de ligação genética, ou estudos citogenéticos ou mesmo as estratégias de associação, a discussão evidencia tanto os obstáculos que os pesquisadores de

genética do autismo enfrentam quanto o significativo avanço dos últimos tempos. Gupta e State (2006) dizem que

Após várias décadas de progressos hesitantes, toda a área da genética do autismo está se movimentando a um ritmo notável. Nos últimos anos, foi identificada uma mutação genética específica no NLGN4 como sendo responsável por casos de retardo mental e/ou comprometimentos gerais de desenvolvimento; o EN2 surgiu como um forte candidato para a associação com o fenótipo do autismo e uma região de ligação genética no cromossomo 17q foi confirmada em amostras independentes utilizando critérios estatísticos rigorosos. [...]. Obviamente, a identificação de alelos de risco ou mutações de causas raras é somente um importante passo para desvendar a biologia dos TEAs e é um esforço que irá requerer as contribuições combinadas de uma variedade de áreas, incluindo geneticistas, pesquisadores clínicos, neurobiólogos do desenvolvimento e profissionais de neuroimagem. Ainda que o objetivo final de alavancar uma compreensão da fisiopatologia para desenvolver novos tratamentos e para revelar estratégias de prevenção ainda esteja no horizonte, sabemos claramente hoje que começamos a dar os primeiros passos nessa direção (GUPTA; STATE, 2006, p.36)

Sobre a prevalência do autismo na população, Zorzetto (2011) afirma que, o maior e mais recente levantamento realizado no Brasil indica que o autismo e suas variações afetam uma em cada 370 crianças.

É importante explicitar, primeiramente, que os sintomas do autismo não afetam todas as pessoas com autismo com o mesmo grau de severidade. Segundo Riviéri (1995, p. 272) “existem importantes diferenças - relacionadas ao QI, ao nível lingüístico e simbólico, ao temperamento, à gravidade dos sintomas - entre uns autistas e outros”.

Em relação aos comprometimentos do autismo Lorna Wing na década de 70 nomeia uma tríade de comprometimentos, a qual foi dada o nome de “Tríade de Lorna Wing”, às incapacidades nas três áreas do desenvolvimento das crianças com autismo: a incapacidade na comunicação, na interação social e na imaginação. Lorna Wing, no final da década de 70, também propôs a expressão “Espectrum ou Continuum de Desordens Autísticas”, para designar déficits qualitativos na denominada tríade de comportamentos (BOSA, 2002).

Riviére discorre um pouco sobre as primeiras manifestações autísticas, ela afirma que “embora as primeiras manifestações do autismo comecem sempre antes dos três anos e em quatro de cada cinco casos desde o nascimento, as mesmas costumam ser pouco claras no primeiro ano” (RIVIÉRI, 1995, p.278). Riviére (1995) cita que, frequentemente, a criança autista é muito passiva, permanece alheia ao meio, além de mostrar-se pouco sensível às pessoas e objetos que a cercam, falta de respostas de orientação a certos sons, não adquirem as regras de antecipação, nem as formas de reconhecimento social e apego, as condutas de

comunicação intencional (pedidos, chamadas) encontram-se alteradas ou ausentes e que a idade de desenvolvimento da linguagem na criança normal corresponde à etapa mais alterada do autista.

Nilsson (2003) ao discorrer um pouco mais em relação à definição de autismo relacionando-a as questões de aprendizagem, diz que

“pessoas com autismo têm uma desvantagem baseada em uma desordem do desenvolvimento que resulta em um estilo cognitivo diferente. Autismo é um defeito de aprendizagem social diferente de um defeito intelectual genérico ou retardo mental” (NILSSON, 2003, p.7).

Ainda de acordo com Nilsson (2003), as dificuldades em relação à interação social começam cedo e para demonstrar que essa dificuldade na interação social pode ser percebida desde muito cedo, a autora comenta:

“tente tirar o brinquedo da criança pequena e verá que ela olha nos seus olhos para compreender suas intenções (se é um jogo) em vez de olhar para a mão. Usualmente não compreendemos quão importante é a habilidade de ler intenções até encontramos uma criança autista que não a tem. Para crianças com autismo, esta diferença não é óbvia. Eles estendem a mão para o objeto sem olhar para a pessoa para descobrir por que ela o tirou dela. Falta a habilidade de usar o contato olho a olho (NILSSON, 2003, p.10).

Em relação à habilidade social, Nilsson (2003) afirma que quando crianças com autismo crescem, essa habilidade social é desenvolvida em extensão variada. Segundo a autora, há crianças que crescem e permanecem indiferentes, sem entender o que se passa na vida social, comportando-se como se outras pessoas não existissem, olhando através da outra pessoa como se ela não estivesse lá, não reagem se alguém fala com elas ou chama pelo nome. Frequentemente suas faces mostram pouco suas emoções, exceto se estiverem excitadas ou bravas. Usam as pessoas para obter o que querem, além disso, são indiferentes ou têm medo de seus colegas.

A autora afirma que há também crianças autistas que crescem e se desenvolvem no grupo passivo, “aceitando o contato ocular e a interação social iniciada por outros. Pode permitir que outras crianças brinquem com elas, visto que frequentemente são dóceis” (NILSSON, 2003, p.10).

Segundo Nilsson, há ainda um grupo de crianças que cresce e apresentam um comportamento que, frequentemente, não é associado a autismo, pois iniciam ativamente uma interação social. Em relação a esse grupo, a autora afirma que

é bem verdade que elas não sabem como fazê-lo, pois desconhecem as regras não escritas de relacionamento social. Podem olhar nos olhos de outro, sem, contudo, compreender como o contato ocular é usado socialmente. Podem falar e falar, abraçar ou segurar outra pessoa muito proximamente, demandar atenção, de um modo, porém, que mostra que não podem interpretar as reações das outras pessoas nem adaptar seu próprio comportamento social. Estes são os ATIVOS MAIS ESTRANHOS, de acordo com Lorna Wing, que foi quem deu nome a esse grupo (NILSSON, 2003, p.10).

Perissionoto (1995) também discorre sobre os problemas causados sobre o déficit na interação social que o autista enfrenta, e afirma que “pais de adolescentes apontam para o reduzido número de amigos, como consequência ou do desinteresse ou de falhas na compreensão de regras ou convenções sociais” (PERISSINOTO, 1995 p.106).

Em relação à área de comunicação, Nilsson (2003) ressalta também que

a falta de habilidade de pré-comunicação, em crianças com autismo, é também aparente nas suas dificuldades de variar suas expressões para conseguir certos objetivos e coordenar diferentes tipos de expressões, tais como expressões faciais, contato ocular, sons, mãos e movimento corporais (NILSSON, 2003, p.10).

De acordo com Nilsson (2003), a criança com autismo tem a habilidade de articular e imitar, mas não entende completamente a comunicação “todas as pessoas com autismo tendem a ter dificuldades na comunicação não verbal, como gestos expressões faciais, entonação, tom de voz, etc. Cerca de 60% delas, porém, aprendem a falar” (NILSSON, 2003, p.11). A autora continua afirmando que aquelas pessoas que não aprendem a falar, é provável que não tentem compensar com outros tipos de expressões, já, os que desenvolvem linguagem verbal, geralmente apresentam ecolalia.

Fernandes (1996) aponta que, para alguns autistas, as maiores dificuldades de comunicação não estão na linguagem, mas sim na prática da linguagem.

Outra autora que também discute os problemas da linguagem e comunicação do autista é Pastorello (2007, p. 132), ao falar que “as descrições da linguagem no autismo envolvem a presença de ecolalia, inversão pronominal, rigidez de significados, linguagem irrelevante, uso metafórico da linguagem, uso de estereotipia e jargão, mutismo e dificuldade em manter conversação”.

Perissinoto (1995) também estuda os distúrbios de linguagem encontrados nos autistas e afirma que eles apresentam “desorganização quantitativa e qualitativa na reatividade aos estímulos e na produção da fala; desordem na compreensão e estruturação dos códigos oral e gráfico e na função social e cultural da comunicação” (PERISSINOTO, 1995 p.102). A autora

também analisa a desorganização na reatividade na produção de sons afirmando que “atrasos ou alterações no comportamento inicial de linguagem, relacionados à reação aos sons, às vocalizações, ao balbucio, à diferenciação do choro e à produção de sons são descritos pelas famílias e observados pelos profissionais que lidam com as crianças autistas” (PERISSINOTO, 1995 p.102). Para a autora os indivíduos com autismo têm uma dificuldade em iniciar ou manter diálogos.

Sobre o comportamento do autista, Nilsson (2003) diz ainda que algumas rotinas podem tornar-se obsessão, ou a tentação de reagir imediatamente aos seus impulsos é tão grande que os autistas não podem resistir a ela. De acordo com a autora, os autistas sabem muito pouco em relação às reações das outras pessoas, por isso eles têm certas atitudes e comportamentos sem ao menos imaginar que as outras pessoas vão achar estranhos.

Em relação às estereotipias e aos movimentos estereotipados que são percebidos no comportamento de pessoas com autismo, Simiema (2007) afirma que “as estereotipias motoras são consideradas características do autismo infantil, e, quando estão presentes, não são diagnosticadas em separado” (SIMIEMA, 2007 p.44).

Além dos principais sintomas e comprometimentos do autismo, existem também outros sintomas que podem ser percebidos em relação à disfunção no sistema sensorial ou problemas de percepção, entre eles encontram-se: percepção auditiva, visual e tátil; defesa tátil; sensações olfativas e de paladar; sensibilidade à dor, calor e frio; senso cinestésico e de propriocepção; problemas de sono e hiper ou hipoatividade; fome, sede e emoções.

Assumpção e Adamo (2007) ao falarem a respeito da parte sensorial do autismo infantil, afirmam que “o bebê não responde da mesma forma que os demais. Não é surdo, pois reage aos sons, mas suas reações a outros estímulos sensoriais são inconscientes” (ASSUMPÇÃO; ADAMO, 2007 p.159).

1.2 EDUCAÇÃO PARA AUTISTAS

Esta parte do trabalho tratará sobre a questão da educação para alunos com autismo.

Julga-se necessário começar este capítulo com uma afirmação de Rivière (1995), que diz “para educar autistas, não basta conhecer e aplicar determinadas técnicas, sendo necessário tratar de compreender no que consiste ser autista” (RIVIÈRI, 1995, p.273).

Os sintomas de autismo não se manifestam da mesma forma e com o mesmo grau de severidade para todos. Existem diferenças importantes em relação ao grau de severidade entre uns autistas e outros. Essas diferenças devem ser consideradas no momento da educação, uma vez que uns podem apresentar mais facilidades e maiores evoluções no momento de aprendizagem do que outros.

Em relação à evolução e desenvolvimento do indivíduo autista, Rivièri (1995, p.279-280) considera que

o grau de evolução é muito variável, depende da inteligência da criança e da gravidade de seus sintomas, de suas possibilidades de desenvolvimento simbólico e linguístico, do grau de assimilação familiar, da qualidade dos serviços educacionais e terapêuticos.

Nilsson (2003) afirma que pessoas com autismo não são capazes de prever e interpretar eventos e acontecimentos ao longo de um processo interno de raciocínio mental, por isso precisam receber sinais, mas esses sinais devem ser adaptados à sua maneira de pensar. Para isso, afirma que é preciso usar algumas estratégias visuais que devem disponibilizar a elas:

Programação diária individual, um sistema de trabalho individual, atividades adaptadas individualmente para o trabalho independente, obrigações diárias apresentadas visualmente, atividades recreativas e atividades motoras, dando suporte adicional com a orientação visual do modo como a sala é mobiliada e usada (NILSSON, 2003, p.26).

Segundo Riviéri (1995) os ambientes educacionais para autistas devem ser bastante estruturados onde o ambiente deve ser o facilitador no que diz respeito à percepção e compreensão, por parte da criança, de relações contingentes entre suas próprias condutas e as contingências do meio; além do educador manter uma atitude orientadora. Afirma que a definição dos objetivos educacionais para as crianças autistas necessita basear-se em: um conhecimento preciso da natureza do autismo e das características da criança a ser educada; um ponto de referência oferecido pelo desenvolvimento normal; uma consideração das possibilidades de desenvolvimento funcional do aluno em diferentes áreas, entre elas cognitiva, comunicação e linguagem, motricidade fina e grossa, entre outras; uma análise dos contextos ambientais em que essas funções estão inseridas.

Bosa (2006) também discorre sobre métodos de educação e abordagens psicoeducacionais para trabalhar com alunos com autismo e aponta que

o planejamento do tratamento deve ser estruturado de acordo com as etapas de vida do paciente. Por tanto, com crianças pequenas, a prioridade deveria ser terapia da fala, da interação social/linguagem, educação especial e suporte familiar. Já com adolescentes, os alvos seriam os grupos de habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade. Com adultos, questões como as opções de moradia e tutela deveriam ser focadas (BOSA, 2006, p.48).

A citada autora prossegue seu pensamento discorrendo sobre quatro alvos básicos que qualquer tratamento psicoeducacional deve focar, sendo eles:

- 1) estimular o desenvolvimento social e comunicativo;
- 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas;
- 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano;
- e 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo (BOSA, 2006, p.48).

Sobre o diagnóstico precoce, Bosa (2006) diz que, apesar das afirmações de que a intervenção precoce é o melhor procedimento para o desenvolvimento da criança com autismo, o diagnóstico precoce, durante os anos pré-escolares ainda é raro e a precisão é difícil para o profissional, pois pode haver problemas para distinguir entre as crianças com autismo e crianças não-verbais com déficits de aprendizagem ou prejuízo na linguagem. Porém, aos três anos de idade, a criança tende a preencher os critérios de autismo estabelecidos em uma variedade de instrumentos diagnósticos.

Atualmente existem alguns programas educacionais que são mais utilizados e conhecidos para a educação de crianças com autismo, principalmente em escolas de educação especial. Entre eles destacam-se o Programa TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (SCHOPLER, 1997) e o Currículo Funcional Natural (LEBLANC, 1992).

O programa TEACCH surgiu em resposta às necessidades do indivíduo com autismo e de seus familiares, atendendo indivíduos de todas as idades e níveis de funcionamento e tendo como prioridades: o estabelecimento de serviços para as crianças com autismo e seus pais desde a pré-escola até a vida adulta; serviços pautados nos resultados de pesquisas e a capacitação contínua de profissionais de diversas áreas no atendimento do indivíduo autista e seus familiares (SCHOPLER, 1997).

Ainda segundo Schopler (1997) o método TEACCH foi desenvolvido para desenvolver estruturas organizacionais e clínicas, que apoiassem: as características do

autismo; a colaboração entre pais e profissionais; o desenvolvimento adaptativo; a avaliação individualizada; o ensino estruturado; a melhoria das habilidades e a orientação holística.

Assim, os princípios, objetivos e técnicas educacionais do programa TEACCH se baseiam em: habilidades e interesses; avaliação contínua e cuidadosa; compreensão dos significados; colaboração dos pais; ensino das relações de causa e efeito; ensino da comunicação e independência. Tudo isso é ensinado por meio de: informações visuais; rotinas e previsibilidade; ensino individualizado e ensino de habilidades em ambientes naturais e com materiais variados (MESIBOV; SHEA, 1998).

Já o Currículo Funcional Natural, visa desenvolver habilidades que levem as crianças a atuarem da melhor forma possível dentro de seu ambiente, tornando-as assim independentes e criativas. Com este currículo pretende-se que as crianças aprendam habilidades que as ajudem a adaptar-se o melhor possível no seu ambiente.

Segundo LeBlanc (1992) um currículo deveria incluir: as descrições da filosofia de ensino, com os procedimentos que deveriam ser ensinados; as descrições de como os objetivos são escolhidos para cada aluno; as descrições dos procedimentos de ensino; as descrições das atividades e do meio ambiente nos quais o aluno aprenderá; e as descrições dos procedimentos de avaliação.

Em relação aos princípios norteadores e a metodologia empregada pelo Currículo Funcional Natural, Suplino (2005) aponta que: a pessoa com autismo deve ser tratada como qualquer outra pessoa; todos podem aprender; o professor deve se concentrar mais nas habilidades do que nas incapacidades e a família deve participar no processo de aprendizagem. Assim, o educador deve ensinar com entusiasmo e motivação; o tom de voz e a linguagem usada com o aluno devem ser o mais natural possível, sem gritos e tons altos; as habilidades do aluno devem ser mais enfatizadas que suas fraquezas; a atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido; as ordens dadas devem ser claras e indispensáveis; as ordens não devem ser repetidas mais de duas vezes antes que o aluno processe a informação dada; deve ser dado um tempo suficiente para a resposta do aluno; o educador deve manter-se calmo; o educador deve brincar e interagir como um amigo com seu aluno; elogios devem ser descritivos, quando necessário; ajudas físicas devem ser evitadas, de forma a dar ao aluno a oportunidade de fazer sozinho; os interesses do aluno devem ser aproveitados para ensino de novas habilidades.

1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO HISTÓRICO

Esta parte do trabalho respeito à história da educação especial e alguns de seus conceitos e objetivos.

Rodrigues e Maranhe (2010) relatam como era o tratamento recebido pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade. As autoras afirmam que na Idade Primitiva as pessoas com alguma deficiência eram abandonadas pelo grupo em ambientes que contribuíam para sua morte. Este abandono era decorrente do fato dos povos naquela época serem nômades, por isso enfrentavam muitos obstáculos e desafios durante o percurso que faziam e, quem tinha alguma deficiência não era capaz de enfrentar sozinho esses desafios, atrapalhando assim o grupo.

De acordo com Rodrigues e Maranhe (2010) e Pessoti (1984), na Idade Antiga, principalmente em Esparta e Atenas, crianças com deficiência eram consideradas subumanas e eram abandonadas ou eliminadas, prática baseada nos ideais atléticos e clássicos da época. Pessoti (1984) acrescenta afirmando que, “até a difusão do cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais e de outras pessoas excepcionais é praticamente a mesma” (PESSOTI, 1984, p.3).

Sobre a influência do cristianismo na vida das pessoas com deficiência, Pessoti (1984) diz que,

com o cristianismo, de fato, o deficiente ganha alma e, como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade. Com a moral cristã torna-se inaceitável a prática espartana e clássica “exposição” dos sub-humanos como forma de eliminação (PESSOTI, 1984, p.4)

Porém, de acordo com Pessoti (1984, p.4) “a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos”.

A primeira instituição para pessoas com deficiência surgiu no século XIII, “era uma colônia agrícola, na Bélgica, que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência dos filhos de nobres da época” (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p.17).

Em 1800, Itard apresentou o primeiro programa de educação especial para crianças com déficit intelectual, criando uma metodologia específica para seu paciente Victor de Aveyron (denominado o menino selvagem), mas foi Séguin, discípulo de Itard quem sistematizou a metodologia da Educação Especial. (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p.25).

Rodrigues e Maranhe (2010) apontam que, por influência da concepção de Itard e Séguin, surgiram as primeiras escolas para crianças com deficiência intelectual. “Uma dessas

escolas é a de Abendberg, criada em 1840, cujo objetivo era a recuperabilidade dos cretinos e idiotas, visando sua autonomia e independência”. As autoras afirmam ainda que, nessa mesma época, surge Pestalozzi, o qual era adepto da educação pública e defendia que a educação era direito de toda criança.

Já no século XX houve um progresso no diagnóstico psicológico da deficiência mental, com “o avanço da medicina a descrever novas entidades clínicas nas áreas de audiologia, fonação, neurologia, e psiquiatria infantil [...] havendo também a “descoberta de possibilidades de prevenção da deficiência mental e de técnicas especiais de educação (PESSOTTI, 1984, p.191).

Pessotti (1984) afirma que, na segunda metade deste século, a psicologia e a pedagogia avançaram no campo da deficiência mental. Segundo o autor, o principal avanço da psicologia foi,

a substituição dos rótulos qualitativos (idiota, imbecil, débil) ou quantitativos (Q.I. 0-20, 20-50, 50-75, por exemplo) por critérios de avaliação e classificação baseados em desempenhos observados nas mais diversas situações; e pelo emprego combinado de múltiplas escalas de avaliação com roteiros de levantamento de repertório e indicação de graus de domínio nas mais diversas áreas (PESSOTTI, 1984, p.192).

Já quanto aos avanços na parte pedagógica, o autor relata sobre a minimização dos aspectos motivacionais nos métodos de ensino e sobre a atrelação dos materiais didáticos ao método.

1.3.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO HISTÓRICO NO BRASIL

Januzzi (2004) afirma que no Brasil, a educação de crianças com deficiência surgiu de maneira tímida, no fim do século XVII e começo do século XIX, por meio das instituições e pelo trabalho realizado de algumas pessoas que se sensibilizaram com o problema. O apoio do estado era precário, visto que, nessa época, assim como a educação popular, a dos deficientes não gerava preocupação.

Rodrigues e Maranhe (2010) pontuam que a primeira instituição de atendimento à pessoas com deficiência intelectual foi o Hospital Juliano Moreira, em Salvador, fundado em 1874. Mas, de acordo com Januzzi (2004), antes disso, já existiam instituições educacionais de atendimento a surdos e cegos. Este autor afirma ainda que, em estados como São Paulo,

Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro a criação de escolas para pessoas com deficiência vai se desenvolvendo.

Januzzi (2004) afirma que os médicos perceberam a importância da pedagogia e criaram instituições escolares relacionadas a hospitais psiquiátricos.

foi, então, criado o Pavilhão Bourneville, em 1903, no Rio de Janeiro, como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Mais tarde, foi construído um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery, em São Paulo. O modelo médico ainda prevalecia, porém, agora, não mais mortos ou abandonados, mas institucionalizados (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 31).

De acordo com Rodrigues e Maranhe (2010), com as ideias da “escola nova”, durante as primeiras décadas do século XX, houve a penetração da Psicologia da Educação, o que resultou na utilização de testes de inteligência para identificar crianças com deficiência. . As autoras afirmam ainda que

na década de 30, chega ao Brasil a psicóloga e educadora Helena Antipoff, russa de nascimento, para coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. Acabou criando os serviços de diagnósticos e classes especiais nas escolas públicas desse estado que depois se estenderam para outros institucionalizados (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 32).

Januzzi (2004) diz que, em 1931 a expressão ensino emendativo foi oficializada, esse ensino é um

ramo do ensino supletivo, que integra o denominado ensino especial, contraposto ao ensino comum, O ensino emendativo destinava-se a anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), anormais de conduta, isto é, menores delinquentes, perversos, viciados, e anormais de inteligência (JANUZZI, 2004,p108).

A partir da década de 1950, de acordo com Januzzi (2004, p.181) “os próprios deficientes começaram a organizar-se, procurando participar de discussões em torno de seus problemas”.

Januzzi (2004) afirma que, em 1954 surgiram as APAEs, que foi a “grande propulsora da educação especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação” (JANUZZI, 2004, p.87).

De acordo com Rodrigues e Maranhe (2010), em 1959 haviam 190 instituições para pessoas com deficiência, 77% delas eram públicas. As autoras dizem ainda que

ao mesmo tempo, teve início um movimento forte sobre educação popular – a tão falada “educação para todos”. Ao estender a possibilidade de matrícula às classes populares, sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A partir daí, começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve”, com a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema (RODRIGUES; MARANHE, 2010, p. 33).

De acordo com Januzzi (2004), em 1961, é possível verificar nas leis a consideração maior que começa a ser dada à educação da pessoa com deficiência. A autora afirma que, neste ano surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocando em um capítulo a questão da educação de excepcionais.

Conforme diz Januzzi (2004) pôde-se notar, a partir de 1960 e 1970 a evolução do atendimento educacional à diversas áreas de deficiência, principalmente à pessoas com deficiência mental.

Também na década de 1970, Januzzi (2004) diz que o foco na educação das pessoas com deficiência era mais pedagógico e que, um dos princípios evocados nessa época é o da normalização da pessoa com deficiência.

Em 1973, de acordo com Januzzi (2004)

a década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para definição de metas governamentais específicas para ela (JANUZZI, 2004, p. 137).

¹Conforme é afirmado por Januzzi (2004, p.148) “O CENESP, em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1979, elaborou uma série de propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos para as diversas categorias de excepcionalidade, no 1º grau¹”.

Rodrigues e Maranhe (2010) dizem que “a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), foi criada em 1986 e tem, como objetivo, coordenar as ações em Educação Especial” (Rodrigues e Maranhe, 2010, p. 35).

Orrú (2007) ressalta que houve um avanço em relação às políticas educacionais para a educação especial a partir de 1986, época da construção de um governo democrático, segundo Orrú, nessa época

¹ Atualmente o 1º grau corresponde ao Ensino Fundamental I.

a educação especial passou a ser compreendida como inerente à Educação, enfatizando o pleno desenvolvimento das potencialidades “do educando com necessidades especiais” por meio da Portaria CENESP/MC n.º69, de 28 de agosto de 1986, além de ditar normas à prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino (ORRÚ, 2007, p.47).²

De acordo com Orrú (2007) dois anos após esse período de avanço, foi publicada a nova Constituição Brasileira, que garante como um dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino, além disso essas pessoas passavam a serem vistas como cidadãos, com seus direitos assegurados por normas da nova Constituição.

Segundo Rodrigues e Maranhe (2010) em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases confirma o direito dos alunos com deficiência a frequentar as escolas comuns.

De acordo com Januzzi (2004), a partir da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão ganha maior destaque e é vista “como um avanço em relação à integração porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino (JANUZZI, 2004, p.187). A autora completa dizendo que, a partir dessa época, “a ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora de realidade (JANUZZI, 2004, p.188). Segundo a autora, há a defesa da inserção das pessoas com deficiência no ensino para influenciar o processo de transformação social.

Januzzi (2004) relata que, em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o CONADE, “que deverá aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (JANUZZI, 2004, p.169).

Para finalizar, Rodrigues e Maranhe (2010) pontuam que, de acordo com o Censo escolar do MEC/INEP de 2008, a participação de crianças com deficiência em escolas públicas. Em menos de 10 anos, as matrículas de crianças com deficiência na escola comum passou de 13% para 54%.

As principais e mais atuais leis sobre a educação especial serão abordadas com maiores detalhes posteriormente.

1.3.2 OBJETIVOS E CONCEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Nilsson (2003, p.23) “o objetivo geral da educação especial é o de reduzir os obstáculos que impeçam o indivíduo de desempenhar completa atividade e participação na sociedade”. A autora também afirma que a educação especial não se resume em apenas aprender os currículos tradicionais da escola, e que os alunos da educação especial precisam aprender também atividades práticas e sociais e autoconfiança.

Nilsson (2003) ressalta que a capacidade de aprendizagem do aluno com necessidades especiais é baixa e que o processo de aprendizado é mais lento. Diante disso, a autora afirma que “objetivo deve ser pequeno, concreto, realístico e alguns deles devem ser mensuráveis” (NILSSON, 2003, p.24). A autora também discorre da importância de se trabalhar em grupos pequenos na educação especial, ela afirma que desse modo “o professor tem mais tempo para avaliar as capacidades e as dificuldades em cada criança e para individualizar não apenas os objetivos, mas também as estratégias de ensino e o material” (NILSSON, 2003, p.24).

Em relação a perspectiva da educação especial, Nilsson (2003) diz ser para a vida toda. Segundo a autora

no começo, para crianças da pré-escola e do ensino básico, ensinamos funções de desenvolvimento tais como comunicação, jogos e aspectos cognitivos. Quando ficam mais velhas, a perspectiva deve mudar e ser funcional. Nosso objetivo principal será tentar ajudá-las a fazer uso do que aprenderam em tantas situações de vida real quanto possíveis, objetivando uma vida adulta com um máximo nível de independência (NILSSON, 2003, p.240).

Os autores Telford e Sawrey (1978) também abordam sobre a educação especial, relatando sobre suas metas e principais pressupostos. A princípio os autores afirmam que as metas da educação para crianças excepcionais são semelhantes às metas de todas as crianças. De acordo com os autores, as finalidades da educação se aplicam tanto aos tipos de educação especial como aos outros, visando a melhor utilização das aptidões físicas e mentais do aluno.

Segundo Telford e Sawrey (1978)

a educação especial tenta assegurar às crianças excepcionais programas educacionais que sejam equivalentes, ainda que diferentes, dos que se encontram à disposição das crianças mais normais. O modo democrático de vida implica um compromisso de educar todos os indivíduos e tal compromisso requer que a sociedade crie e proporcione recursos e métodos especiais que possibilitem àquelas crianças que se desviam acentuadamente do normal serem educadas correspondentemente. A educação especial incumbe dar forma concreta à proposição de que cada criança deve ser habilitada a aprender o máximo que puder, deve ser ensinada a contribuir, tanto quanto possível, para a sua própria manutenção, e deve ser ajudada a

tornar-se tão completamente quanto possível uma pessoa individual e socialmente adequada (TELFORD E SAWREY 1978, pp.103-104).

De acordo com Telford e Sawrey (1978), devido os desvios da criança excepcional, faz-se necessários métodos especiais, professores especiais, instalações, legislação e transporte especiais, com a finalidade de satisfazer suas necessidades pessoais e sociais.

Em relação à finalidade da educação especial, Telford e Sawrey (1978, p. 104) afirmam que “a finalidade da educação especial, mediante essas provisões especiais, é habilitar as crianças excepcionais a realizarem suas potencialidades de desenvolvimento tão completamente quanto possível e minimizar as inferioridades resultantes de suas incapacidades”.

Mazzota (1982) também aborda a questão da educação especial, explicando seus princípios e fundamentos. Primeiramente, o autor diz que a educação da pessoa com deficiência deve ter os mesmos contextos da educação de qualquer outro ser humano, através de situações que permitam a transformação do indivíduo. O autor afirma também que,

a educação da “pessoa deficiente” ocorre, basicamente de duas maneiras: uma, que é a via comum, ou seja, através dos mesmos recursos e serviços geralmente organizados para todos; e outra, que é a via designada como especial, mediante a utilização de auxílios e serviços especiais que não estão disponíveis nas situações comuns de ensino (MAZZOTA, 1982, p.17).

Para Mazzota (1982) o que irá indicar a necessidade ou não de auxílios e serviços especiais de educação é o tipo e grau de deficiência e os efeitos acarretados pela deficiência. Ele acrescenta ainda que, para uma indicação adequada é necessário, primeiramente, perceber as necessidades educacionais individuais. Posteriormente, “é preciso conhecer os serviços educacionais existentes na comunidade para se proceder ao encaminhamento para o serviço mais indicado no momento: seja ele comum ou especial” (MAZZOTA, 1982, p.19).

Mazzota (1982) complementa dizendo que, sempre que possível, o aluno com deficiência deve ser encaminhado para situações comuns de ensino; o encaminhamento para situações especiais de ensino deve ser feito somente quando for totalmente necessário. Segundo o autor “esta recomendação encontra seus fundamentos justamente no princípio da integração do indivíduo no meio comum, o que está de acordo com a atitude de não negação da pessoa (MAZZOTA, 1982, pp. 19-20).

Em relação às situações de ensino, Mazzota (1982) afirma que “elas são definidas como especiais em decorrência da utilização de recursos físicos e materiais especiais, de

profissionais com um preparo específico e de alguns aspectos propriamente curriculares, que não são geralmente encontrados nas situações comuns” (MAZZOTA, 1982, p.20).

Sobre os propósitos da educação, Mazzota (1982) afirma que

os propósitos da educação de qualquer brasileiro, seja ele considerado “deficiente” ou não, decorrem dos pressupostos da sociedade brasileira, e estão expressos em nossa Constituição Federal e nas leis de educação. A educação básica que se pretende para todos está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um, individual, de “auto-realização”; outro, individual e social, de qualificação para o trabalho; e um terceiro, predominantemente social de preparo, para o exercício de uma cidadania consciente (MAZZOTA, 1982, p.21).

Outro ponto que Mazzota (1982) também aborda é em relação à educação geral, ele diz que

no que se refere à educação geral, o atendimento de “educandos deficientes”, particularmente aqueles que necessitam de auxílios ou serviços especiais, muitas vezes tem o seu processo educacional prejudicado por barreiras estruturais e conjunturais do sistema escolar. Dentre as barreiras estruturais pode-se destacar, por exemplo, a caracterização imprecisa da organização das várias modalidades de recursos especiais face aos recursos comuns, em função das necessidades dos educandos. É freqüente a estruturação destes recursos em bases não-educacionais, o que situa ora como recursos de saúde, ora de bem-estar social, contribuindo, na maioria das vezes, para sua caracterização como serviços de assistência e não propriamente educação, o que altera sua relação no sistema escolar (MAZZOTA, 1982, pp.21-22).

O autor acima complementa em relação a educação geral para o atendimento de pessoas com deficiência afirmando que

por outro lado, dentre as barreiras conjunturais observa-se, por exemplo, a qualificação dos profissionais para o planejamento do trabalho a ser realizado, e a escolha e domínio das estratégias apropriadas, bem como as expectativas que se desenvolvem em relação ao atendimento do “educando deficiente” (MAZZOTA, 1982, p 22).

Em contrapartida, Mazzota (1982) diz que não é todo o atendimento educacional disponibilizado à pessoas com deficiência que se encontra dessa forma. Há recursos educacionais especiais excelentes, estruturados no sistema escolar e que cumprem o seu papel em relação à educação geral.

1.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A LEGISLAÇÃO

Na legislação existem inúmeras leis, decretos, declarações e portarias que regem o tema da educação especial. Nesta etapa do trabalho foram escolhidos e selecionados alguns documentos, de forma a colocar as principais idéias estabelecidas.

De acordo com Plano Nacional de Educação – Educação Especial 2001, as tendências recentes do sistema de ensino são as que se seguem:

- “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas”;
- “ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico”;
- “melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela”;
- “expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.” (BRASIL, 2001).

O PNE – Educação Especial 2001, afirma que a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem e tais necessidades especiais podem ser originadas de qualquer deficiência (física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos).

Este documento afirma também que, para uma perfeita integração, a escola regular deve ser integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

Ainda segundo o PNE (Brasil, 2001) a educação especial terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. O documento também demonstra a preocupação em preparar os profissionais que trabalharão com os educandos com necessidades especiais nas diferentes instituições escolares (creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior e instituições especializadas em educação especial). É evidenciada também a preocupação em disponibilizar materiais apropriados e adequados.

Alguns dos objetivos e metas em relação à educação especial segundo o PNE (BRASIL, 2001) são:

- organizar programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, principalmente creches;
- disponibilizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental;
- implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento;
- estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;
- definir, juntamente com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas;
- assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício;
- articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho;
- incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial;
- aumentar os recursos destinados à educação especial.

Outra lei muito importante que também versa sobre a questão do ensino na educação especial é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96 – Capítulo V - Educação Especial.

O capítulo V da Lei Nº 9394/96 -LDB discorre sobre a questão da educação especial. De acordo com esta lei, entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais.

De acordo com esta lei, os sistemas de ensino deverão assegurar ao aluno com necessidades especiais:

- currículos, métodos e recursos educativos específicos para atender suas necessidades;
- professores com especialização adequada para atendimento especializado;

- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade
- terminalidade específica para quem não puder atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental;
- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis.

A Declaração de Salamanca é um outro documento, que foi elaborado pelos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em uma assembléia realizada em Salamanca, Espanha no período de 7 a 10 de junho de 1994, a fim de reafirmar o compromisso com a Educação Especial, reconhecer a necessidade de se providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossar a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

A Declaração de Salamanca estabelece uma Estrutura de Ação em Educação Especial, a qual tem como objetivo informar ações governamentais ou não governamentais e instituições em geral de sobre os princípios, política e prática em Educação Especial. Esta Estrutura de Ação é orientada pelo princípio de que escolas deveriam dar assistência a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No contexto desta Estrutura de Ação, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas as crianças ou jovens os quais as necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

De acordo com o documento da Declaração de Salamanca, a Estrutura de Ação em Educação Especial, que pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial estabelecida neste documento, compõe-se das seguintes seções:

I-Novo pensar em educação especial:

Segundo a Declaração de Salamanca, experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais bem alcançada dentro de escolas inclusivas. A Declaração afirma ainda que as escolas inclusivas devem responder às necessidades diversas de seus alunos, de forma que acomode todos os estilos de aprendizagem e assegure uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, de acordo com a referida Declaração, nas escolas

inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva.

Porém, é afirmado neste documento que existem países com sistemas de escolas especiais bem estabelecidos e estruturados. Apesar das escolas especiais possuírem profissionais qualificados e especializados, a Declaração de Salamanca afirma que, por diversos motivos, o planejamento educacional por parte dos governos, deve ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões e em todas as condições econômicas, através de escolas inclusivas, sejam essas públicas ou privadas.

II – Orientações para a ação em nível nacional:

De acordo com a Declaração, as orientações em nível nacional, para a Estrutura de Ação em Educação Especial dizem respeito e orientam sobre as seguintes questões:

- política e organização: diz respeito ao que deve consistir nas políticas educacionais e medidas legislativas referentes á educação especial;
- fatores relativos à escola;
- recrutamento e treinamento de educadores;
- serviços externos de apoio;
- áreas prioritárias: envolve educação infantil, preparação para a vida adulta, educação de meninas, educação de adultos e estudos posteriores;
- perspectivas comunitárias;
- requerimentos relativos a recursos;

III - Orientações para ações em níveis regionais e internacionais:

Refere-se ao que as organizações governamentais e não governamentais, de níveis regionais ou internacionais deveriam fazer pela educação especial e pelas escolas inclusivas.

Diante do exposto, o presente estudo se apresenta como uma contribuição à investigação de metodologias utilizadas na educação de crianças com autismo nas escolas especiais.

2. OBJETIVO

Diante das considerações apontadas ao longo do trabalho, esse estudo tem por objetivos identificar a metodologia de ensino utilizada com crianças com autismo na educação especial e verificar em que aspectos essa metodologia auxilia no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar e analisar a rotina diária de uma sala de aula de educação especial de alunos com autismo.
- Analisar quais habilidades são mais desenvolvidas e trabalhadas com a utilização da metodologia empregada.
- Verificar se os recursos e a metodologia de ensino utilizada com esses alunos são apropriados, adequados e eficazes.

3. MÉTODO

Esta é uma pesquisa de cunho descritivo com análise qualitativa.

3.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo uma professora de educação especial e 3 alunos com autismo.

Participante professora

A professora é formada em Pedagogia e Letras, possui especialização em deficiência intelectual e tem 40 anos. Trabalha na instituição da pesquisa há dois anos e deu início ao seu trabalho na educação especial com alunos com autismo nesta escola.

Participante alunos

Quanto aos participantes alunos, serão denominados de participante1 (P1), participante 2 (P2) e participante 3 (P3).

Os dados demográficos dos três alunos participantes estão descritos na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Caracterização dos 3 alunos participantes da pesquisa.

Participantes	1	2	3
Idade em anos	16	19	15
Gênero	M	M	F
Pontuação no CARS	33	48,5	54
Classificação no CARS	Leve/moderado	Grave	Grave
Comunicação	Verbal	Não verbal	Não verbal
Tempo na instituição	7 anos	12 anos	9 anos

Os participantes 1 e 2 são do sexo masculino e possuem 16 e 19 anos respectivamente. A participante 3 é do sexo feminino e possui 15 anos.

O P1 frequenta a instituição desde 2004, enquanto o P2 frequenta desde 1999 e o P3 desde 2002.

Em relação ao tipo de comunicação de cada participante, pode-se verificar que P1 é verbal e que P2 e o P3 são não verbais. O participante 1 é capaz de realizar pequenos diálogos, faz pedidos verbais ou através de gestos e responde à perguntas. O participante 2 não tem comunicação verbal, porém entende quando alguém faz algum comentário e é capaz de realizar o que se pede. Ele se comunica por gestos, mas geralmente tenta fazer o que quer de forma independente. Já o participante 3 não possui comunicação verbal nem gestual, mas demonstra compreensão em relação ao que é solicitado que ele faça.

Ao ser aplicada a Escala de Avaliação CARS (Childhood Autism Rating Scale, SCHOPLER cols., 1988), que avalia o grau de autismo e o classifica em leve, moderado e severo, foi diagnosticado que P1 apresenta autismo de grau leve a moderado, com pontuação de 33; P2 apresenta autismo de grau grave, com pontuação de 48,5; e P3 também autismo de grau grave, mas com uma pontuação maior, 54 pontos.

3.2 LOCAL

A instituição escolhida foi uma APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), localizada em uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo.

O prédio onde funciona a instituição é amplo, possui várias salas de aula, espaços livres, parque, sala de vídeo, refeitório, cozinha, banheiros, enfermaria, sala para os atendimentos da equipe multidisciplinar, horta, além das salas da administração.

A sala de aula onde ficam os alunos com autismo é uma sala pequena, pois têm apenas 3 alunos, e possui um banheiro.

Há poucos objetos encontrados na sala de aula: 3 carteiras, um para cada aluno; uma mesa e uma cadeira para a professora; dois armários; uma lousa; um espelho; um lixo; um rádio que fica em uma estante no alto da parede e um colchonete. As paredes não tem recursos pedagógicos audiovisuais..

Cada objeto existente na sala de aula permanece sempre no mesmo lugar e é etiquetado com o nome. Por exemplo, onde fica o cesto de lixo, há uma etiqueta com a palavra “LIXO” acima colada na parede e assim por diante.

A APAE oferece aulas no período da manhã e no período da tarde.

Essa instituição, além de oferecer escolarização por uma pedagoga especializada, também disponibiliza atendimento de psicologia e terapia ocupacional, fonoaudiologia, fisioterapia, atividades de educação física, informática e aula de arte.

3.3 INSTRUMENTOS

Foram elaborados para a coleta de dados, dois roteiros: um roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice A) com questões que versam sobre a formação profissional; a experiência com alunos com autismo; sobre o conhecimento das características do autismo e o conhecimento anterior ao início do trabalho na educação especial; e um roteiro de observação para analisar as atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula (Apêndice B).

O roteiro de observação elaborado se baseou no protocolo MS-CISSAR (“Code for Instructional Structure and Student Academic Response -Mainstream Version”, (CARTA, et al. 1988). O MS-CISSAR analisa as atividades em sala de aula e foi elaborado para estudar a ecologia da sala de aula da educação especial e da sala de aula da educação regular. Esse instrumento de análise eco-comportamental descreve e avalia a relação entre: o comportamento do aluno, a ecologia da sala de aula e o comportamento do professor, sendo utilizado para: a) descrever o contexto instrucional em sala de aula, b) comparar o contexto instrucional por meio de situações educacionais, c) identificar as ocorrências naturais das variáveis instrucionais que estejam associadas ao alto nível de envolvimento do comportamento do aluno, e d) registrar mudanças nas variáveis da sala de aula, do professor e do aluno.

As categorias observadas e analisadas para a realização desta pesquisa foram: atividades - diz respeito às tarefas propostas pela professora; instruções - refere-se a ordem dada pelo professor: a) para o grupo todo, b) individualmente; comportamento do professor - diz respeito a forma como a instrução é aplicada: a) instrução verbal, b) instrução não-verbal; comportamento do aluno - inclui: a) comportamento engajado do aluno: ele participa da atividade, b) comportamento atento, o aluno presta atenção no professor, mas não realiza a atividade, c) comportamento não-participativo.

Em relação ao protocolo MS-CISSAR, o mesmo não foi aplicado para a observação das atividades em sala de aula, pois a direção da escola não autorizou as filmagens, que seriam necessárias para se analisar as categorias e suas variáveis garantindo a fidedignidade do estudo.

3.4 PROCEDIMENTOS

Coleta de Dados

Inicialmente foi realizado contato com os diretores da instituição de educação especial e com a professora dos alunos com autismo para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização para a realização da pesquisa (Apêndice C). Aos responsáveis pela instituição, à professora e aos responsáveis pelos alunos com autismo, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. (Anexo A, Anexo B e Anexo C).

De posse da autorização e dos Termos assinados, foi dado início as observações das atividades dos alunos em sala de aula e aplicada a entrevista com a professora.

As observações realizadas na sala de aula ocorreram nos períodos de outubro e novembro de 2010 e de abril a junho de 2011, totalizando 19 dias observados.

Devido às férias e recesso escolar, a pesquisa parou em dezembro e janeiro. Em fevereiro e março, a diretora da instituição disse que estava tendo muitas reuniões e compromissos para acertar alguns assuntos da instituição e do ano letivo, e pediu para que continuasse as observações a partir de abril.

Assim, nos meses de abril e maio as observações foram realizadas com mais frequência. As observações eram realizadas em dias alternados (de 2ª a 6ª feira) e a professora não tinha conhecimento do dia e hora que a pesquisadora iria realizar as observações.

Para a coleta de dados, além das observações, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a professora dos alunos com autismo, em dia determinado por ela e a entrevista teve duração de 30 minutos.

Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada de forma qualitativa. Não foi possível analisar o roteiro de observação de acordo com a proposta do protocolo MS-CISSAR, pois não houve a aplicação do instrumento, devido a não autorização da diretora da instituição para filmar as atividades.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos serão apresentados em 2 tópicos de análise, quais sejam:

4.1- análise do relato da professora (aplicação da entrevista);

4.2- análise das observações realizadas na sala de aula dos alunos com autismo.

4.1 – ANÁLISE DO RELATO DA PROFESSORA

A entrevista consistiu em algumas questões sobre a experiência profissional da professora com a educação especial e, principalmente com alunos com autismo. Foi questionado também o conhecimento em relação ao autismo.

A seguir segue as respostas da professora às questões:

Questão 1 – Você já tinha conhecimento sobre autismo antes de trabalhar com alunos autistas?

“Pouco, depois que soube que trabalharia com autistas fui estudar e pesquisar sobre o tema”.

Questão 2 – Você tem conhecimento sobre as características dos autistas?

“Sim, as principais são movimentos estereotipados, dificuldade na comunicação e linguagem, dificuldade na interação social”.

Questão 3 – Na sua opinião, o que pode ser trabalhado com os alunos com autismo?

“Pode-se trabalhar com os autistas jogos pedagógicos e de coordenação motora, brincadeiras com bola e bexiga, desenho livre, giz, artes”.

Questão 4 - Qual metodologia você utiliza para trabalhar com os autistas?

“O primeiro passo é fazer com que o autista comece a perceber o mundo a sua volta, fazer com que o aluno comece a se socializar. Isso ocorre quando ele compreende que, para cada ação sua, há uma reação do ambiente. Com estes passos futuramente a criança vai conseguindo, pouco a pouco, se expressar”.

Essa professora começou a trabalhar na instituição onde a pesquisa foi realizada e com alunos com autismo há dois anos.

Antes de ter contato com autistas, a professora não possuía conhecimento sobre o autismo, e o pouco que adquiriu foi através de pesquisas individuais, realizadas por conta própria. Pode-se pensar que isso representa um despreparo tanto da escola de educação especial, quanto da professora, que foi contratada para trabalhar com alunos com autismo, sem ter o conhecimento sobre as características dessa população.

Ao ser questionado sobre as características da pessoa com autismo, a professora demorou a dar a resposta, demonstrando ter o conhecimento do senso comum.

Em relação à metodologia de ensino empregada para trabalhar com alunos com autismo, a professora não deu uma resposta exata. Não disse que conteúdos ou que conhecimentos específicos podem ser ensinados a esses alunos, demonstrando não haver uma metodologia específica usada por ela.

Apesar de a professora não fazer uso de uma metodologia específica, foi visto anteriormente que, há metodologias específicas para serem utilizadas no processo de escolarização do aluno com autismo, como o TEACCH ou o Currículo Funcional Natural, e que esses métodos não são de conhecimento dos profissionais dessa instituição.

4.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NA SALA DE AULA DOS ALUNOS COM AUTISMO.

Será apresentado a seguir o quadro 1 com os horários diários das atividades desenvolvidas pelos alunos na escola.

Posteriormente, serão apresentados nos quadros de 2 a 4, as atividades realizadas por cada aluno participante durante o período em que as observações foram realizadas e suas respectivas análises.

Quadro 1- Horário de atividades realizadas pelos 3 alunos participantes da pesquisa.

Horário	Dias da semana				
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:10 h	Música e dança	Artes	Música e dança	Música e dança	Música e dança
13:45 h	Desenho livre	Música e dança	Artes	Ed. Física	Parque
14:30 h	Atendimento com Psicóloga e Terapeuta Ocupacional	Brincadeiras	Hidroterapia	Giz na lousa	Banho dirigido
15:20 h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:35 h	Higiene Pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal

No quadro 1 é possível verificar as atividades diárias desenvolvidas pelos alunos durante a semana. Esses horários e atividades foram informados pela professora antes de dar início às observações. É esse o quadro de atividades que a professora se baseia para trabalhar com os alunos e que fazem parte do horário oficial da instituição.

É possível verificar que, de acordo com o quadro de atividades transmitido pelas professora, as atividades de música e dança, lanche e higiene pessoal são realizadas todos os dias; artes duas vezes na semana, e as outras atividades, apenas uma vez na semana.

Verifica-se ainda que, atividades que envolvam conteúdos escolares, como geografia, matemática, ciências, história ou língua portuguesa não constam neste quadro. Ou seja, de acordo com o quadro de atividades, o qual é o oficial da instituição e que é utilizado como base pela professora desenvolver seu trabalho diário e que, a escolarização dos alunos não é abordada.

Porém, será visto a seguir, a descrição das atividades que os alunos realmente realizaram durante o período de observação. Poderá ser verificado que, grande parte das atividades que foram realizadas pelos alunos não coincidem com as expostas no quadro acima.

Descrição das atividades diárias dos alunos

As atividades descritas serão as que estão no quadro 1, mas também há muitas atividades que a professora realiza que não fazem parte do horário oficial da instituição.

ARTES

Há uma professora de educação artística que ministra as aulas de artes que acontecem de terça e quarta feira. Porém, nos outros dias da semana, a professora dos alunos também trabalha com os alunos atividades artísticas.

As atividades de artes consistiam em afazeres diversos, porém sempre envolviam colagens, pinturas e desenhos. Foi realizado com os alunos elaboração de um cartão para o Dia das Mães, a construção de uma pequena maquete, o desenho de uma árvore, a elaboração de um rosto humano de EVA e pinturas de desenhos.

Durante a realização dessas atividades, a professora aproveitava e ensinava outros conceitos aos alunos. Ela ensinava aos alunos a forma de pegar em um lápis; treinava coordenação motora fina; ensinava cores; trabalhava nos alunos a questão da percepção e discriminação de imagens a partir das figuras que eles pintavam; também foi trabalhado com os alunos o corpo humano a partir da elaboração de um rosto humano.

ESQUEMA CORPORAL

Uma das atividades de esquema corporal foi realizada concomitantemente com a aula de artes. Através de colagem com EVA, a professora trabalhou com os alunos a composição de uma face humana, com olhos, boca, nariz, orelha e sobrancelha.

Em outra atividade de esquema corporal a professora mostrou aos alunos partes do corpo. Primeiro ela mostrou através de uma boneca, apresentou aos alunos os braços, pernas, mãos, pés e barriga da boneca. Após isso apresentava a cada aluno as partes do próprio corpo, como braços, pernas, pés, mãos e barriga e falava como chamava cada parte do corpo humano.

Também foi realizada uma terceira atividades envolvendo esquema corporal. Nesta, foi trabalhada a imagem corporal com o auxílio de um espelho. Os alunos foram direcionados até o espelho e foi trabalhado com eles o auto-reconhecimento das partes do corpo.

MATEMÁTICA:

As atividades de matemática que foram trabalhadas com os alunos eram quase sempre relacionadas a contagem, ou jogos matemáticos.

Era contada a quantidade de dedos, de lápis, de brinquedos, de bolachas, enfim, a professora utilizava objetos ou acontecimentos do cotidiano da sala de aula para introduzir os números através de atividades de contagem.

Em relação aos jogos, estes eram sempre de encaixar formas geométricas, tais como triângulo, círculo, quadrado, retângulo numa prancha de madeira.

BRINQUEDOS DIVERSOS

Também eram disponibilizados brinquedos diversos aos alunos. Esses brinquedos eram bonecas, ursos de pelúcia, carrinhos, brinquedo de borracha de morder. Com eles os alunos eram livres para brincar como quisessem.

BRINCADEIRAS

As brincadeiras realizadas com os alunos foram com bexiga e com bola. Tanto a brincadeira com a bexiga quanto com a bola, consistia em jogar e agarrar.

EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de educação física, ministradas por um professor de educação física aconteciam de quinta-feira. As aulas que foram assistidas durante a observação envolveram atividades em um pula-pula e caminhada.

Na atividade de caminhada, a professora da sala de aula também participava. Durante a caminhada o professor de educação física trabalhou conceitos de rápido e devagar, acelerando ou diminuindo a velocidade da caminhada.

PERCEPÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DE FIGURAS

Nesta atividade a professora apresentou ao aluno figuras de livros infantis para desenvolver a percepção e discriminação de imagens. Foram mostradas imagens de animais, árvores, flores e objetos em geral.

DESENHO LIVRE

Nesta atividade, os alunos ficaram livres para rabiscar ou desenhar o que quisessem em uma folha de papel. A professora aproveitava o momento para mostrar aos alunos diferentes cores e para ensiná-los a pegar no lápis para desenhar.

COORDENAÇÃO MOTORA

Para desenvolver e aperfeiçoar a coordenação motora, os alunos utilizavam jogos e brinquedos próprios para isso, como brinquedos de rosquear (pranchas com partes de garrafa Pet e de produtos de limpeza), brinquedo de manipulação infantil (que estimulam coord.

motora, discriminação visual e auditiva e preensão). Outra forma de desenvolver a coordenação motora consistia em o aluno fazer treinos de traços horizontais, verticais e círculos.

INFORMÁTICA

As aulas de informática eram realizadas de segunda feira e são ministradas por uma professora de informática. Todas as aulas de informática observadas consistiam em mostrar aos alunos vídeos no youtube. Os vídeos assistidos eram de músicas infantis como Xuxa, Galinha Pintadinha e Patati Patatá.

LÍNGUA PORTUGUESA

A atividade realizada pela professora consistiu em apresentar e mostrar as letras dos nomes de cada aluno. As letras foram escritas pela professora na lousa, os alunos não copiaram as letras.

ATENDIMENTO COM PSICÓLOGA E TERAPEUTA OCUPACIONAL

Os atendimentos eram realizados de segunda feira. Foi possível observar apenas o atendimento da TO.

Em um dia a TO trabalhou com os alunos ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA (especificamente vestuário - atividades com zíper e diversos botões).

Em outro dia, a TO montou, juntamente com os alunos, quebra-cabeças de animais, estimulando discriminação e percepção de imagens a partir de figuras em peças de um jogo.

LANCHE

O lanche é feito diariamente no refeitório, onde cada aluno tem seu lugar certo para realizar as refeições.

HIGIENE PESSOAL

Essa atividade envolve escovação dos dentes e lavagem das mãos após o lanche e banho dirigido que ocorre após o parque ou quando necessário. Essa atividade é realizada por uma auxiliar da instituição.

SALA DE VÍDEO

Os vídeos assistidos foram da Xuxa e Patati Patatá.

PARQUE

Atividade livre nos brinquedos (balanço, escorregador e gira-gira) e na areia.

HIDROTERAPIA

Atividade de relaxamento e caminhar na água.

A seguir, será possível verificar os quadros individuais de cada participante aluno, com as atividades realizadas por cada um durante o período de observação.

Quadro 2 - Atividades realizadas na instituição pelo participante 1.

Data	Observação	Atividades Desenvolvidas/ Duração das atividades (em minutos)	Tempo total
27/10 (4 ^a f.)	1 ^a	Artes - 50m. / Esquema Corporal - 15m. / Sem atividade - 25m. / Matemática - 20m. Lanche - 15 min. / Higiene pessoal - 15 min.	2h e 20 m
04/11 e 19/11 (5 ^a f. e 6 ^a f)	2 ^a e 3 ^a	O aluno não compareceu	-----
23/11 (3 ^a f.)	4 ^a	Artes - 40min. / Música e dança - 15min. Matemática - 25m. / Coordenação motora - 20 min. Sem atividade - 10 min. / Lanche - 15 min. Higiene pessoal - 15 min.	2h e 20 m
04/04 (2 ^a f.)	5 ^a	Informática - 40m. / Artes - 40 m Atendimento com psicóloga e TO - 20 m Lanche - 15m. / Higiene pessoal - 15m Sem atividade - 10 m.	2h e 20 m
05/04 (3 ^a f.)	6 ^a	Artes - 40 min. / Música e Dança - 15 min Desenho livre - 20 min. / Coordenação Motora - 20 min Língua Portuguesa - 20 min. / Matemática - 20 min Lanche - 15 min./ Higiene pessoal - 15 min Sem atividade - 15 min	3 horas
06/04 (4 ^a f.)	7 ^a	Artes - 40m. / Matemática - 30m. / Sem atividade - 40m. Lanche - 15m. / Higiene pessoal - 15min	2h e 20 m
07/04 (5 ^a f.)	8 ^a	Música e Dança; 20m. / Coordenação motora 30m. Lanche; 15m. / Higiene Pessoal 15m. Sem atividade: 100 m.	3 horas
08/04, 11/04 e 14/04 (6 ^a , 2 ^a e 5 ^a f.)	9 ^a , 10 ^a e 11 ^a	O aluno não compareceu	-----
18/04 (2 ^a f.)	12 ^a	Informática - 40 m. / Sem atividade - 40m. Atendimento com psicóloga e TO - 20m. Lanche - 15 min. / Higiene pessoal - 15 min	2h e 20 m
19/04 (3 ^a f.)	13 ^a	Artes - 40 min. / Música e Dança - 15m. Sem atividade - 35m. / Esquema Corporal - 20m. Brincadeira com bexiga - 25m. / Lanche - 15 min Higiene pessoal - 30 min	3 horas
26/04 e 28/04 (3 ^a , 5 ^a)	14 ^a , 15 ^a	O aluno não compareceu	-----
29/04 (6 ^a f.)	16 ^a	Sem atividade (o aluno dormiu).	2h e 20 m
04/05 (4 ^a f.)	17 ^a	Sem atividade - 65m. / Artes - 40m. Lanche - 20m. / Higiene Pessoal - 15m	2h e 20 m.
13/05 (6 ^a f.)	18 ^a	Sem atividade - 50m. / Artes - 30m Brincadeira com bexiga - 30m. / Lanche - 15 min Higiene pessoal - 15 min	2h e 20 m
01/06 (4 ^a f.)	19 ^a	Sala de Vídeo - 70m. / Sem atividade - 30m. Lanche - 15 min. / Higiene pessoal - 15 min	2h e 20 m

Como é possível observar no quadro 2, o participante 1 realizou várias atividades durante o período que ficou na instituição. As atividades desenvolvidas por P1 envolveram

atividades de artes, matemática, esquema corporal, coordenação motora, brincadeira com bexiga, língua portuguesa, lanche, informática, higiene pessoal, vídeo, música, dança e atendimento com psicóloga e TO (terapeuta ocupacional).

Das 19 observações realizadas, pode-se perceber que o P1 compareceu somente em 12 observações, ou seja, em 63% das observações.

Durante as 12 observações, verificou-se que: as atividades de artes foram desenvolvidas em 8 delas; as atividades de música em dança e de matemática foram assistidas em 4 observações; atividades de coordenação motora foram observadas em 3; as atividades de esquema corporal, de informática, de atendimento com psicóloga e TO e brincadeira com bexiga foram observadas em 2 observações; atividades de língua portuguesa, vídeos musicais e desenho livre foram assistidas em apenas 1 observação.

As atividades de lanche e de higiene pessoal acontecem diariamente.

Durante todas as observações o P1 ficava um tempo sem atividades. Em algumas observações esse tempo sem atividade variava, porém em outras observações esse tempo sem atividade chegava a corresponder a mais da metade do tempo total da observação em um dia.

Foi possível perceber que este participante é atento e participativo. Porém as atividades que ele mais demonstrava interesse eram as de artes, coordenação motora, matemática e esquema corporal. Já as atividades que ele não demonstrava tanto interesse eram de informática e a atividade de língua portuguesa.

Quadro3 - Atividades realizadas na instituição pelo participante 2.

Data	Obs.	Atividades Desenvolvidas / Duração das atividades (em minutos)	Tempo total
27/10 (4ª f.)	1ª	Artes – 50m. / Esquema Corporal- 15m. Sem atividade - 15m. / Coordenação motora - 20m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
04/11 (5ª f.)	2ª	Sem atividade – 40 min. / Matemática – 30 min. Coordenação motora – 30 min. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
19/11 (6ª f.)	3ª	Parque – 60 min. / Sem atividade – 50 min. Lanche – 15 min. / Higiene pessoal – 15 min.	2:h e 20 m.
23/11 (3ª f.)	4ª	Artes – 40 min. / Música e dança – 15 min. Coordenação motora – 20 min. / Matemática – 15 min. Sem atividade 20 min. / Lanche – 15 min./ Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
04/04 (2ª f.)	5ª	Informática – 40 m. / Artes – 40 m Atendimento com psicóloga e TO – 20 m. Lanche – 15m. / Higiene pessoal – 15m. / Sem atividade – 10m	2:h e 20 m.
05/04 (3ª f.)	6ª	Artes – 40 m. / Música e dança – 15m. Desenho livre – 20 m. / Coordenação Motora – 20 m. Língua Portuguesa – 20m. / Matemática – 20 m. Lanche – 15m. / Higiene pessoal – 15m. / Sem atividade – 15m.	3 horas
06/04 (4ªf.)	7ª	Artes – 40 m. / Matemática – 25m. / Sem atividade – 45m Lanche – 15m. / Higiene pessoal – 15m	2:h e 20 m.
07/04 (5ª f.)	8ª	Música e Dança – 20m. / Coordenação Motora – 30m Sem Atividade – 85m. / Lanche - 15 m. / Higiene Pessoal – 30m	3 horas
08/04 (6ªf.)	9ª	Sem atividade – 50m. / Sala de Vídeo – 60m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
11/04 (2ªf.)	10ª	Informática – 40m. / Matemática – 30m. Sem atividade – 35m. / Lanche – 15m. Higiene Pessoal – 15m.	2:h e 20 m.
14/04 (5ª f.)	11ª	Sem Atividade – 40m. / Educação Física – 40m Brincadeira com bola – 30m./ Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20m
18/04 (2ª f.)	12ª	Informática – 40m. / Sem atividade – 50m Atendimento com psicóloga e TO – 20m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
19/04 (3ª f.)	13ª	Artes – 40m. / Música e Dança – 15m. Sem Atividade – 35m. / Esquema Corporal – 20m. Brincadeira com bexiga – 25m. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 30 min.	3 horas
26/04 (3ª f.)	14ª	Artes – 40m. / Música e dança – 10m. / Matemática – 20m Percepção e Discriminação de imagens através de livros infantis – 20m Sem atividade – 20m. / Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
28/04 (5ª f.)	15ª	Brincadeira com brinquedos diversos – 20m. Matemática – 20m. / Educação física – 40m. Sem atividade – 30 m. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
29/04 (6ª f.)	16ª	Sem atividade – 25m. / Esquema Corporal – 20m Brincadeiras com brinquedos diversos – 30m Matemática – 20m. / Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 30 min.	2h e 20 m
04/05 (4ª f.)	17ª	Artes – 40 m./ Hidroterapia – 30m Sem atividades – 40m. / Lanche – 15m. / Higiene Pessoal – 15m	2h e 20 m.
13/05 (6ª f.)	18ª	Sem atividade – 80m. / Brincadeira com bexiga – 30m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
01/06 (4ª f.)	19ª	Sala de Vídeos – 50m. / Hidroterapia – 30m Sem atividade – 30m. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m

No quadro 3, foi possível verificar que o P2 realizou diversas atividades no período em que esteve na instituição. Entre as atividades realizadas pelo participante 2, encontram-se atividades referentes a artes, matemática, esquema corporal, coordenação motora, atendimento com psicóloga e terapeuta ocupacional, brincadeiras com bola, bexiga e brinquedos variados, português, escrita, educação física, lanche, informática, higiene pessoal, sala de vídeo, música e dança, educação física, hidroterapia e parque.

Verificou-se que o P2 compareceu em todas as 19 observações realizadas, tendo assim 100% de frequência.

Entre as 19 observações totalizadas, o participante 2 realizou atividades de artes e também de matemática em 8 observações; foram realizadas atividades de coordenação motora e de música e dança em 5 observações; atividades de informática foram realizadas em 3; as atividades de vídeos musicais, atividades de educação física, hidroterapia, atendimento com psicóloga e terapeuta ocupacional, brincadeira com brinquedos diversificados e brincadeira com bexiga foram realizadas, cada uma, em 2 observações; atividades de brincadeira com bola, parque, língua portuguesa e desenho livre foram desenvolvidas, cada uma, em apenas uma observação.

As atividades de lanche e higiene pessoal são realizadas diariamente.

Em todas as observações realizadas, o P2 ficou um tempo sem realizar atividades. Em determinadas observações esse tempo sem atividade era relativamente pequeno, porém em algumas observações esse tempo era maior, correspondendo a mais da metade do tempo observado no dia.

O P2 não demonstrou ser tão atento e participativo quanto o participante 1. Porém, ele demonstrava maior interesse em atividades de artes, coordenação motora, no lanche e higiene pessoal. As atividades que este participante menos se interessava e participava era de informática e vídeo.

Quadro 4. Atividades realizadas na instituição pela participante 3.

Data	Observação	Atividades Desenvolvidas/ Duração das atividades (em minutos)	Tempo total
27/10 (4 ^a f.)	1 ^a	Sem atividade – 110m. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min	2h e 20 m
04/11 (5 ^a f.)	2 ^a	Sem atividade – 110 m. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min	2h e 20 m
19/11 (6 ^a f.)	3 ^a	Parque - 60m. / Sem atividade – 50 m. / Lanche – 15m. Higiene Pessoal – 15m.	2:h e 20 m.
23/11 (3 ^a f.)	4 ^a	Sem atividade - 95m. / Música e dança – 15m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
04/04 (2 ^a f.)	5 ^a	Sem atividade – 110m. / Lanche – 15m. Higiene pessoal – 15m.	2:h e 20 m.
05/04 (3 ^a f.)	6 ^a	Sem atividade – 95m. / Música e Dança – 15m. Língua Portuguesa - 20m. / Matemática – 20m. Lanche – 15m. / Higiene pessoal – 15m.	3 horas
06/04 (4 ^a f.)	7 ^a	Sem atividade – 110m. / Lanche – 15m Higiene pessoal – 15m.	2:h e 20 m.
07/04 (5 ^a f.)	8 ^a	Música e Dança – 20m. / Sem atividade – 130m. Lanche – 15m. / Higiene Pessoal – 15m.	3 horas
08/04 (6 ^a f.)	9 ^a	Sem atividade – 50m. / Sala de Vídeo – 60 m. Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
11/04 (2 ^a f.)	10 ^a	Informática – 40m. / Matemática – 30m. Sem atividade – 40m. / Lanche – 15m. Higiene Pessoal – 15m.	2:h e 20 m.
14/04 (5 ^a f.)	11 ^a	Sem atividade – 80m. / Brincadeira com bola – 30m Lanche – 15 min / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
18/04 (2 ^a f.)	12 ^a	Sem atividade – 110m. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
19/04 (3 ^a f.)	13 ^a	Música e Dança – 15m. / Sem Atividade – 70m Brincadeira com bexiga – 25m. / Lanche – 15 min. Higiene Pessoal – 15 min.	3 horas
26/04 (3 ^a f.)	14 ^a	Sem atividade – 100m. / Música e Dança – 10m. Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
28/04 (5 ^a f.)	15 ^a	Brinquedos diversos – 20m. / Matemática – 20m. Educação física – 40m. / Sem atividade – 30m. Lanche – 15 min / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
29/04 (6 ^a f.)	16 ^a	Sem atividade – 40m. Brincadeiras com brinquedos diversos – 30m. Esquema Corporal – 20m. / Matemática – 20m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
04/05 (6 ^a f.)	17 ^a	Sem atividade – 110m. / Lanche – 15m. Higiene Pessoal – 15m.	2h e 20 m
13/05 (6 ^a f.)	18 ^a	Sem atividade – 80m. / Brincadeira com bexiga – 30m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m
01/06 (4 ^a f.)	19 ^a	Sala de Vídeo - 70m. / Sem atividade – 40m Lanche – 15 min. / Higiene Pessoal – 15 min.	2h e 20 m

Como pode-se observar no quadro 4, a participante 3 é a que menos realiza atividades. Esta participante realizou atividades de língua portuguesa, matemática, informática, lanche,

parque, higiene pessoal, sala de vídeo, esquema corporal, brincadeiras com bola, bexiga e com brinquedos diversos e educação física.

A participante esteve presente nas 19 observações realizadas, totalizando 100% de frequência.

Entre as 19 observações, atividades de música e dança foram assistidas em 5 observações; as atividades de matemática foram realizadas em 4 observações; atividades vídeos musicais, atividades de música e dança e de brincadeira com bexiga foram desenvolvidas, cada uma, em 2 observações; já atividades de artes, língua portuguesa, parque, brincadeira com bola e com brinquedos diversos, informática e educação física foram realizadas, cada atividade, em apenas 1 observação.

Na grande maioria do tempo a P3 ficava sem atividade. Ela demonstrava mais interesse e era mais participativa nas atividades de informática (vídeos musicais) e na sala de vídeo. Nas outras atividades esta participante era totalmente passiva e não demonstrava interesse algum.

Os momentos de interação entre os participantes eram raros. Como as atividades eram realizadas individualmente, não havia interação entre os participantes nestes momentos. Durante os períodos e que ficavam sem atividades, normalmente, cada participante ficava no seu canto, sem ter nenhuma espécie de relação um com o outro.

Em algumas situações o P1 dizia algumas palavras ao P2 e ao P3, como por exemplo: “chuta a bola”, ao brincarem de bola; “dá a bolacha”, quando o P2 tirava a bolacha da mão do P1. Nesses momentos, os participante 2 e 3 entendiam o que o P1 pedia e obedeciam.

Como é possível verificar nos quadros das atividades e nas descrições das mesmas, durante as 19 observações realizadas, os alunos realizaram algumas atividades. Porém, nessas atividades, conteúdos escolares, atividades que preparem os alunos para a vida, para o trabalho, que estimulem a comunicação e linguagem e que torne os alunos o mais independentes possível, praticamente não foram trabalhadas, ou quando foram, foi de forma mínima. A seguir será feito um breve comentário sobre as principais atividades realizadas pelos alunos.

Nas atividades de artes, as quais foram realizadas com frequência, o foco era em colagens e pinturas, tendo em muitas atividades o propósito de treinar coordenação motora ao pintar e colar, não havia conhecimento sistematizado sobre o que são artes, quais são os meios de representações artísticas, os alunos não tinham a ideia de que o que eles estavam fazendo era um trabalho artístico.

Pode-se dizer que, nas atividades de matemática, o conhecimento sistematizado e conteúdo escolar receberam um pouco mais de atenção do que nas atividades de artes. A professora trabalhou com atividades de contagem numérica, porém ao fazer essa contagem, os números em si nunca foram apresentados aos alunos, a utilidade dos numerais nunca foi ensinada, os números eram apenas verbalizados pela professora ao contar brinquedos, lápis de cor, bolachas. Outros conteúdos escolares que foram trabalhados com os alunos foram figuras geométricas e a relação espaço forma, através de brinquedos com formas geométricas que consistia em encaixar as formas nos lugares correspondentes. Porém, não foi feita uma introdução com os alunos sobre o que é forma geométrica, a relação de formas geométricas com o cotidiano, já que conceitos matemáticos são muito abstratos pra os alunos com autismo. No conteúdo de espaço e forma, a única forma de desenvolvê-lo foi através de encaixar formas geométricas nos espaços correspondentes; os alunos não foram estimulados a se localizarem no espaço, a ver a relação de outros objetos com o espaço ao seu redor. Enfim, tudo o que foi trabalhado em relação a figuras geométricas, espaço e forma e números foi de maneira restrita e nada funcional.

Apesar de a professora ter trabalhado com os conteúdos escolares de matemática de forma superficial e sem se aprofundar em tema algum, pode-se afirmar que o aluno com autismo tem capacidade de aprender matemática, de aprender a calcular. Para exemplificar essa afirmação, recorre-se a uma pesquisa feita por Gomes (2007), em que foi analisado o processo de aprendizagem, de uma aluna com autismo de grau leve/moderado, de adição e subtração. Segundo Gomes (2007) o ensinamento de adição e subtração partiu de habilidades mais simples para as mais complexas:

1) adição com números de dois ou mais dígitos; 2) adição com número a ser elevado; 3) subtração simples, com números de apenas um dígito; 4) subtração com números de dois ou mais dígitos; 5) discriminação entre tarefas de adição e subtração; 6) subtração com números menores que dez e 7) subtração com números entre onze e dezoito (maiores que dez) (GOMES, 2007, p.351).

Gomes (2007) afirma ainda que os resultados obtidos foram bons, garantindo a aprendizagem das habilidades ensinadas.

Na única atividade de língua portuguesa que foi desenvolvida com os alunos, o conteúdo escolar que foi trabalhado restringiu-se a letras. A professora escreveu na lousa e ensinou as letras iniciais dos nomes, mas não foi ensinado que as letras formam palavras e

textos, e que servem também servem para comunicação, não foi ensinado que as letras representam os sons da fala (fonemas). Enfim, trabalhou-se apenas a forma das letras.

Em atividades de educação física, os alunos foram apenas no pula-pula e fizeram caminhadas. Durante a caminhada foi apenas trabalhado com os alunos o conceito de rápido e devagar. Não houve outras brincadeiras ou jogos que desenvolvessem outras habilidades.

Foi trabalhado noções de esquema corporal com os alunos, mas não focado em conteúdos de ciência. Era apenas realizada a nomeação das partes do corpo.

Foi possível perceber que a coordenação motora era trabalhada, seja em forma de brinquedos, ao fazer traços e círculos na lousa e até mesmo nas atividades de artes (pintar desenhos) e desenho livre.

Percebe-se que a questão da discriminação e percepção de imagens também foi trabalhada com os alunos pela professora através de imagens de livros infantis. Esse mesmo trabalho foi realizado pela TO durante o atendimento com a mesma, a qual também trabalhou atividades de vida diária (apenas vestuário).

Vídeos musicais foram muito assistidos pelos alunos, seja na aula de informática ou na sala de vídeo, porém os alunos ficavam livres para assistir ou não, não havia interferência da professora.

Em atividades no parque ou com brinquedos diversos, os alunos também ficaram livres, podendo brincar com o que desejassem.

Nas atividades de higiene pessoal, onde os alunos tomavam banho ou lavavam as mãos e escovavam os dentes, a auxiliar estava sempre fazendo por eles. A maioria das vezes eles não realizam essas atividades sozinhos, sempre com auxílio.

Pôde-se verificar, durante as observações realizadas, que atividades educativas, com conteúdo escolar, que ensinem conceitos, que estimulem a comunicação e a linguagem, que preparem os alunos para a vida, para o trabalho e para serem independentes, quase não foram ensinadas e, quando oferecidas, foi de forma superficial. Entretanto, é importante frisar que, na educação dos alunos com autismo, atividades assim podem e devem ser trabalhadas. Para fundamentar a importância da realização dessas atividades que desenvolvam os aspectos referidos acima, serão citados alguns autores e autoras que discorrem sobre o assunto.

Riviéri (1995) fala sobre atividades educativas e seus objetivos, além dos conteúdos que devem ser trabalhados com alunos com autismo. Sobre as atividades educativas, Riviéri (1995) afirma que o aluno com autismo é capaz de realizar atividades educativas, as quais têm os mesmos objetivos gerais em relação aos outros alunos. Já sobre os conteúdos, o autor afirma também que, baseando-se no enfoque evolutivo, os conteúdos a serem trabalhados com

alunos com autismo devem envolver uma sequência baseada nos dados existentes sobre o desenvolvimento normal da criança, percorrendo, passo a passo, uma seqüência o mais semelhante possível à que ocorre na evolução normal. Riviéri (1995) diz ainda que é importante que sejam desenvolvidas atividades que estimulem a linguagem e a comunicação.

As atividades que estimulam a comunicação e a linguagem são tão fundamentais, que Mesibov e Shea (1998) apresentam como um dos objetivos do método TEACCH.

Sobre as atividades que preparam os alunos com autismo para a vida, para o trabalho e para independência, Nilsson (2003) diz que os alunos devem realizar atividades que estimulem exercícios funcionais para a vida cotidiana e para o trabalho, a fim de torná-los realmente independentes.

Suplino (2005) também discorre sobre a importância de atividades que permitam a independência e a preparação do aluno para a vida, baseando-se no Currículo Funcional Natural. Segundo a autora “o objetivo do CFN é tornar os alunos independentes e produtivos, tendo como alvo inserí-los, um dia, no mercado de trabalho” (SUPLINO, 2005, p. 35).

Referindo-se ainda sobre a importância de serem trabalhadas atividades que estimulem a independência do aluno com autismo e atividades com conteúdos escolares, Suplino (2005) afirma que, alunos com autismo devem aprender habilidades funcionais para viver de forma independente, enquadrando-se nesse conjunto desde as habilidades mais básicas até as habilidades escolares.

Considera-se importante ressaltar que, através das observações, percebeu-se que a professora não trabalhava com atividades que exigissem mais concentração e habilidades dos alunos, que ficaram bastante tempo livres e sem atividades, principalmente a participante 3, que possui o grau mais severo de autismo. Porém, de acordo com Suplino (2005), um dos princípios norteadores do Currículo Funcional Natural, é que todos podem aprender.

Passando agora a análise para a forma e a metodologia de ensino utilizada pela professora, pode-se dizer que, não se observou nenhuma metodologia específica.

Durante as 19 observações, percebeu-se que não há uma rotina seguida pela professora, a única rotina era em relação às aulas de artes, de hidroterapia, atendimento com psicóloga e TO, de informática e de educação física, pois são atividades realizadas com outros profissionais e com horário determinados. Porém, mesmo essas atividades que tinham dias programados, nem sempre eram realizadas. Dentro da sala de aula, apesar da professora ter um cronograma de atividades diárias, esse cronograma não era seguido, fato que é possível observar ao analisar o quadro de horário de atividades dos alunos transmitido pela professora com o quadro das atividades realizadas por cada aluno durante as observações .

Para o aluno autista, seguir uma rotina e ter previsibilidade é muito importante para que eles consigam se organizar no ambiente e aprender.

De acordo com Mesibov e Shea (1998) o ensino individualizado é importante para o aprendizado do aluno com autismo. Segundo os autores, o ensino individualizado é uma das técnicas utilizadas pelo programa TEACCH, o qual foi utilizado pela professora.

Foi possível perceber que não eram passadas aos alunos instruções ou informações visuais referentes às atividades que iriam realizar no dia. De acordo com Mesibov e Shea (1998) essas instruções visuais são extremamente importantes para que os alunos com autismo consigam aprender.

Para concluir a análise das atividades, pôde-se perceber que a forma como as atividades eram passadas aos alunos, não os preparam para serem independentes, para a rotina de suas vidas cotidianas, pois não eram atividades funcionais. Foram realizadas algumas atividades acadêmicas e algumas atividades de vida diária, porém, poucas, sendo que, a maioria não era para estimulá-los ou ensiná-los a fazer de forma independente, pois na maioria das vezes faziam por eles.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda hoje são encontradas muitas crianças com autismo frequentando apenas escola de educação especial. Nesse sentido, houve a necessidade de se analisar, como essas crianças são ensinadas, e com que metodologia de ensino o professor da educação especial prepara esses alunos para uma vida independente social e academicamente.

Pôde-se perceber que, quanto às atividades de cunho escolar, atividades que ensinem conhecimento sistematizado ou que desenvolvam habilidades úteis para a vida e que proporcionem a independência dos alunos, não há um trabalho específico desenvolvido com esses alunos. Verificou-se ainda que, algumas técnicas de ensino, como informações visuais ou rotinas, as quais são utilizadas em conhecidos métodos educacionais para autistas, não são utilizadas pela professora. Entretanto, notou-se que a professora utiliza o atendimento individual, uma das técnicas utilizadas por esses métodos educacionais.

Foi possível constatar que o processo de ensino nesta escola é insuficiente para conduzir o aprendizado dos alunos com autismo.

Considerou-se relevante também abordar aqui a parte do cuidar desenvolvida por esta escola, na medida em que os alunos são muito bem cuidados.

Apesar do desconhecimento da professora especialista sobre as metodologias de ensino utilizadas para educar pessoas com autismo, elas existem e inclusive já são empregadas em muitas APAEs espalhadas pelo Estado de São Paulo.

Nesse sentido, verificou-se a necessidade de conhecimento dos professores de metodologias específicas, ou de outras metodologias de ensino que sejam empregadas, para que os alunos com autismo, assim como qualquer outro aluno, recebam os conteúdos acadêmicos e consigam aprender.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSUMPÇÃO JR., F. B.; ADAMO, S. Percepção olfativa e autismo infantil. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn (Orgs). **Autismo infantil novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

ASSUMPÇÃO JR., F. B.; KUCZYNSKI, E. (Orgs). **Autismo infantil novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. e (Col.) **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, p.29, 2002,

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista brasileira de Psiquiatria. São Paulo, nº 28, v. 1, p.47-53, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan.2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB**. (Lei nº 9.394). Rio de Janeiro: qualitymark Ed., 1997.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] república Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez. de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP,1994.

CARTA, J. J. et al. Code for instructional structure and student academic response: Mainstream version (MS-CISSAR). In: LOGAN, K. R.; E. B. KEEFE. A comparison of instructional context, teacher behavior, and engage behavior for students with severe disabilities in general education and self-contained elementary classrooms. **The Journal of the Association for Person with Severe Disabilities**, n. 22, p. 16-27, 1997.

CHAKRABARTI, S.; FOMBONNE, E. Pervasive Developmental Disorders in preschool children: confirmation of high prevalence. **The American Journal of Psychiatry**, n. 162, p. 1133-1141, june/2005.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo infantil: Repensando o enfoque fonoaudiológico - Aspectos funcionais da comunicação**. São Paulo: Editora Lovise, 1996.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. São Paulo: Atheneu, 1993.

GOMES, C.G.S. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, nº 3, v.13, p.345-364, 2007.

GUPTA, A. R. e STATE, M. W. **Autismo: genética.** Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo, nº 28, v. 1, p. 29-38, 2006.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

LEBLANC, J. M. **Currículo Funcional/Natural para la vida** - definición y desarrollo histórico. Centro de Educación Especial. Ann Sullivan, Peru, 1998.

_____. El Currículo Funcional en la educación de la persona con retardo mental. **Trabalho apresentado na ASPANDEM**, Mallagra, España, 1992.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982).

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. The culture of autism: from theoretical understanding to educational practice. Manuscrito não publicado. **Division TEACCH. Supplemental Reading in Autism for TEACCH Training.** The University of North Carolina at Chapel Hill, 1998.

NILSSON, I. **A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem.** Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v.12 n.68, p.5-45, maio-junho, 2003.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e comunicação interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PASTORELLO, L. M. Perspectiva do estudo da linguagem no autismo. In: ASSUMPÇÃO JR., F. B.; KUCZYNSKI, E. (Orgs). **Autismo infantil novas tendências e perspectivas.** São Paulo: Atheneu, 2007.

PERISSINOTO, J. Distúrbios da linguagem. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; SCHWARTZMAN, J. S. (Orgs). **Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon, 1995.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

RIVIÈRE, A. O desenvolvimento e a educação de crianças autistas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, 1995.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (orgs). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva.** Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

RITVO, E.R.; ORNITZ, E.M. Medical assesment. In: RITVO, E.R. **Autism: diagnosis, current research and management**. New York: Spectrum, 1976.

SALLE, E. et al. Autismo Infantil: Sinais e Sintomas. In: CAMARGOS JR., W. (Org.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3o. Milênio**. Brasília: CORDE, p. 11-15, 2002

SIMIEMA, J. Estereotipias Motoras e Autismo Infantil. In: ASSUMPÇÃO Jr. F. B.; KUCZYNSKI, E. (Orgs). **Autismo infantil novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Atheneu, 2007.

SCHOPLER, E. Implementation of TEACCH philosophy. In: COHEN, D. J.; VOLKMAR F. R. (Ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, p. 767-795, 1997.

_____.; REICHLER, R.J.; RENNER, B. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS)**. Western Psychological Services, Los Angeles, CA, 1988.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR., F. B. (Col.). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SUPLINO, M. H. F. **Currículo Funcional Natural**: guia prático para e educação na área de autismo e deficiência mental. BRASÍLIA: CORDE, 2005.

TELFORD, Charles W. e SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educacionais Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

WING, L. **A educação de crianças autistas**. Guia para professores e pais. São Paulo: Paidós Educador, 1971.

ZORZETTO, Ricardo. **O cérebro no autista**. Pesquisa FAPESP, São Paulo, nº 184, p.16-23, 2011.

APÊNDICE A

**Entrevista semi-estruturada com a professora especialista.**

Data ____/____/____.

I. Informações gerais

1. Idade: _____
2. Qual sua formação: _____
3. Possui alguma especialização? () sim () não. Se sim, qual? _____

4. Há quanto tempo trabalha com alunos com autismo? _____
5. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? _____

II. Informações sobre autismo e metodologia de ensino

- 1 Você já tinha conhecimento sobre autismo antes de trabalhar com alunos autistas?
() sim () não. Se sim como ficou sabendo _____

- 2 Você tem conhecimento sobre as características dos autistas? () sim () não Se sim, quais características? _____

- 3 Em sua opinião, o que pode ser trabalhado com os alunos com autismo? _____

- 4 Qual metodologia você utiliza para trabalhar com alunos com autismo? _____

APÊNDICE B

**Roteiro de observação das atividades realizadas pelos alunos em sala de aula**

Data ____/____/____

Dia da semana: _____

Nome do participante: _____

Tempo de observação: início: _____ término: _____

Atividades observadas: _____

Instruções dadas pelo professor: _____

Comportamento do professor: _____

Comportamento do aluno: _____

APÊNDICE C

AUTORIZAÇÃO

Ilmo(a) Sr.(a) Diretor(a) da APAE.

Eu, Ana Carla de Lourenço, aluna do 3º ano do Curso de Pedagogia da UNESP de Bauru venho desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “**O Professor da Educação Especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo**”, sob orientação da Profa. Dra. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto.

Uma das etapas nesta pesquisa é fazer um levantamento de crianças com autismo que frequentem essa escola de educação especial, sendo os objetivos do estudo, analisar a metodologia de ensino aplicada a crianças com autismo, e observar como se dá o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Nesse sentido, solicitamos vossa autorização para entrevistar a professora de sua escola, que possui crianças com autismo em sala de aula. Tais informações se fazem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Será garantido a escola e a todos participantes, sigilo total, resguardando seus nomes ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, aguardando um retorno sobre a viabilidade dessa solicitação.

Atenciosamente,

Ana Carla de Lourenço

RG 46817781-4

Profª. Drª. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto

RG 19448041-0

ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 CAMPUS DE BAURU
 Faculdade de Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: **“O professor da Educação Especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo”**, desenvolvida pela discente Ana Carla de Lourenço sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto, docente do Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.

Informações dadas à professora: Estamos realizando uma pesquisa que tem por objetivo analisar a metodologia de ensino aplicada a crianças com autismo, e observar como se dá o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. A senhora tem liberdade de se recusar a participar, de não responder alguma questão e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso lhe desagrade, sem que isso acarrete qualquer problema. Nós nos comprometemos com o código de ética profissional, assegurando total sigilo quanto a qualquer dado que possa identificar as pessoas participantes desta pesquisa.

Eu, _____, RG _____
 abaixo assinada, professora da _____, localizada na cidade _____, Estado de São Paulo, concordo em contribuir com dados em entrevista semi-estruturada, bem como participar das observações realizadas na instituição de situações em sala de aula entre professor e aluno. Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa; da segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial das informações coletadas; ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa; e da concordância com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com o intuito de dar prosseguimento aos estudos científicos.

Nome do Responsável

Assinatura

ANEXO B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorizo a participação do meu filho(a) _____ no projeto de pesquisa, intitulado " **O professor da Educação Especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo**". Este projeto é desenvolvido por Ana Carla de Lourenço, aluna do 3º ano do Curso de Pedagogia da UNESP de Bauru sob a orientação da Profª Drª Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto, professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista campus de Marília. Esta pesquisa tem por objetivos analisar a metodologia de ensino aplicada a crianças com autismo, e observar como se dá o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A participação dele(a) será em observações realizadas durante as atividades em sala de aula. As observações serão realizadas pela pesquisadora e os dados obtidos serão de absoluta confidencialidade, não podendo ser divulgados de forma a identificar meu filho(a) ou a identificar minha família de qualquer maneira. As observações serão realizadas dentro da instituição, não implicando em despesas para o participante, não colocando sua vida em perigo e não afetando suas atividades acadêmicas. Meu filho(a) poderá ser desligado do projeto de pesquisa a qualquer momento se assim quiser.

Os dados coletados nesta pesquisa serão divulgados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Não há riscos para os participantes desse projeto. Como benefício, a pesquisadora se compromete a fornecer as informações resultantes das filmagens e observações realizadas, e a responder em qualquer momento às informações adicionais referentes aos procedimentos da pesquisa.

Quaisquer outras informações sobre o projeto poderão ser obtidas com a discente Ana Carla de Lourenço, pelo telefone (014) 32844572 / 97321943.

Nome do responsável

Assinatura

ANEXO C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome da Pesquisa: "**O professor da Educação Especial e o processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo**", desenvolvida pela discente Ana Carla de Lourenço sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Andréa Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto docente do Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.

Esta pesquisa tem por objetivos analisar a metodologia de ensino aplicada a crianças com autismo, e observar como se dá o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para tal, solicito vossa autorização para o desenvolvimento da pesquisa na referida instituição.

Eu, _____, RG _____
abaixo assinado(a), Diretor(a) da _____ localizada na cidade de _____, Estado de São Paulo, no uso de minhas atribuições e na forma da Lei, ciente dos objetivos da pesquisa, concordo que sejam realizadas entrevistas com o professor e observações na escola, de situações em sala de aula entre professor e aluno combinadas com a pesquisadora e CEDER as demais informações ou documentos que se fizerem necessários.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, com o intuito de dar divulgação às pesquisas científicas, sendo resguardado o direito de sigilo à minha identidade pessoal e das demais pessoas participantes da mesma.

Nome do Responsável

Assinatura