

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM  
AUTISMO EM UMA ESCOLA COMUM**

**SIMONE DO VALLE GALVÃO**

**RIO DE JANEIRO  
NOVEMBRO – 2014**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM  
AUTISMO EM UMA ESCOLA COMUM**

**Por:  
SIMONE DO VALLE GALVÃO  
Matrícula: 10212080018**

**Monografia apresentada à FACULDADE  
DE EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO como  
requisito parcial à obtenção do GRAU DE  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, na  
modalidade EAD.**

**RIO DE JANEIRO  
NOVEMBRO – 2014**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM  
AUTISMO EM UMA ESCOLA COMUM**

**Por:  
SIMONE DO VALLE GALVÃO**

---

**Professora Dr<sup>a</sup> Rosana Glat  
Orientadora**

---

**Professora Annie Redig  
Examinadora**

**RIO DE JANEIRO  
NOVEMBRO – 2014**

Para minha amada filha Catarina

## AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus, por me ter permitido a continuidade dessa trajetória na Terra, oportunizando o prazer e o exercício desse imenso amor ao acolher minha filha nos braços, tendo-a ao meu lado nessa caminhada.

Agradeço à vida, que me surpreendeu com fundamental aprendizado ao me impulsionar no caminho do conhecimento e da convivência com o autismo, abrindo os meus olhos para a diversidade humana, para o respeito às diferenças, para a luta pela inclusão social, em especial no campo da Educação.

Agradeço ao meu companheiro Flávio, amigo e amado parceiro de todas as horas, pelo incentivo e apoio nos cuidados com a nossa filha, para que esse objetivo pudesse ser alcançado. Você faz parte dessa conquista, sempre torcendo por mim.

À mamãe e à vovó Sônia, por me incentivarem ao estudo e por terem sido o exemplo de que nunca é tarde para os recomeços na vida profissional.

Às Valle e aos agregados, aos meus irmãos e aos tios do coração, Paulinho e Jorge, por toda a compreensão e apoio incondicionais.

À Michely Aguiar, pela amizade e apoio durante esse percurso.

Ao LaPEADE, por ter ampliado o meu entendimento a respeito de Inclusão em Educação.

À professora Rosana Glat, por ter aceitado o convite para a orientação dessa monografia, pelo excelente acolhimento durante esse processo e pelo exemplo de luta em prol de uma Educação na perspectiva inclusiva em nosso país.

Obrigada!

*“Uma vez recebido o diagnóstico de autismo, uma horrível estranheza toma conta de todo mundo na família. Você come, respira e dorme autismo. Luta contra o autismo a cada momento desperto e quando adormece sabe que poderia, que deveria, ter feito mais. Como existem muitas provas de que a melhora depende da quantidade de intervenção que a criança recebe antes dos cinco anos, a vida com uma criança autista é uma constante corrida contra o relógio para fazer mais, mais, mais.”*

*(Kristine Barnett)*



## **RESUMO**

**GALVÃO, Simone do Valle. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO EM UMA ESCOLA COMUM.** Brasil, 2014, 75 fls. Monografia (Trabalho de Conclusão da Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O presente estudo tratou da prática pedagógica numa escola regular a partir da inclusão de um aluno com autismo após a instituição da Lei N° 12.764/2012. O trabalho considerou a relação da professora com esse aluno incluído em classe comum e dele com a turma, com os outros profissionais da escola. Outrossim, analisou o processo de acolhimento desse aluno pela comunidade escolar e a sua participação nessa instituição de ensino. A pesquisa buscou observar de que forma os recursos pedagógicos usados pela professora favoreceram a aprendizagem e a inclusão de um aluno com autismo em classe comum. O referencial teórico da pesquisa contou com relatos e experiências de autores como Costa, Glat e Suplino, dentre outros. O trabalho tem como objeto de pesquisa um menino com autismo inserido em uma turma de Educação Infantil de uma escola da rede municipal. A pesquisa se constituiu como um estudo de caso através do procedimento da observação não-participante, tendo como instrumentos de coleta de dados registros no diário de campo, fotografias dos registros feitos no caderno de planejamento pedagógico da turma, entrevistas estruturadas. Considerando que o aluno com autismo tem direito à matrícula em instituição regular de ensino, a pesquisa justificou-se pela necessidade de analisar a concretização desse processo de inclusão nas atividades pedagógicas realizadas. Não pretendendo esgotar o debate a respeito do tema, o trabalho sugere a reflexão da sociedade quanto aos benefícios das intervenções pedagógicas precoces em escolas regulares para crianças com autismo.

**Palavras-chave:** autismo, inclusão escolar, estudo de caso



## **ABSTRACT**

**GALVÃO, Simone Valle. EDUCATIONAL PRACTICE FOR SCHOOL INCLUSION OF THE STUDENT WITH AUTISM** Brazil, 2014, 75 pgs. Monograph (Working Pedagogy Undergraduate Completion) - Faculty of Education, State University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This study dealt with the pedagogical practice on a regular school for the inclusion of a student with autism after the enactment of Law No. 12,764/2012. The study considered the relationship of the teacher with that included student in regular class and his relationship with the class, with the other school personnel. Furthermore, it analyzed the process of adaptation of that student by the school community and his participation in this educational institution. The research sought to observe how the teaching resources used by the teacher encouraged the learning and the inclusion of a student with autism in regular class. The theoretical framework of the research included reports and experiences of authors such as Costa, Glat and Suplino, among others. The work has as a research subject a boy with autism included in a class of early childhood education at a school in the public municipal system. The research was set up as a case study by the non-participant observation procedure, with the instruments of data collection records in field diary, photographs of records made in the educational planning notebook of the class, structured interviews. Whereas the student with autism has the right to enrollment in regular educational institution, this research is justified by the need to review implementation of the inclusion process in pedagogical activities. Not intended to exhaust the debate on the subject, the work suggests the reflection of society about the benefits of early educational interventions in mainstream schools for children with autism.

**Keywords:** autism, school inclusion, case study

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - CONHECENDO O AUTISMO .....	14
CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	18
2.1 – <i>Educação Inclusiva e o papel da Educação Especial nessa realidade</i> .....	23
2.2 – <i>Modalidades de atendimento educacional especializado</i> .....	26
2.3 – <i>Lei Nº 12.764/2012</i> .....	29
CAPÍTULO 3 - PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	32
3.1 – <i>Metodologia de Pesquisa</i> .....	32
3.2 – <i>Procedimentos de Coleta de Dados e Cenário</i> .....	32
3.2.1 – <i>Observação Não-Participante</i> .....	35
3.2.2 – <i>Entrevistas Estruturadas</i> .....	36
3.2.3 – <i>Registros no Diário de Campo</i> .....	36
3.2.4 – <i>Registros Fotográficos do Caderno de Planejamento Pedagógico</i> .....	36
3.3 – <i>Análise dos Dados</i> .....	37
3.3.1 – <i>Rotina</i> .....	37
3.3.1.1 – <i>Um Dia de João na Escola</i> .....	39
3.3.2 – <i>Atenção Individualizada</i> .....	41
3.3.3 – <i>Dando Voz aos Participantes da Pesquisa</i> .....	45
3.3.3.1 – <i>O Processo de Inclusão da Família desse Aluno na Escola</i> .....	48
3.3.3.2 – <i>Visão dos Participantes quanto aos Desafios da Inclusão na Escola</i> .....	51
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	64
ANEXO 1 - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MENOR DE IDADE .....	67
ANEXO 2 - MODELO ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSORA REGENTE ....	69
ANEXO 3 - MODELO ENTREVISTA ESTRUTURADA – MEDIADORA ESCOLAR ....	72
ANEXO 4 - MODELO ENTREVISTA ESTRUTURADA – MÃE DO ALUNO .....	74

## INTRODUÇÃO

A importância da pesquisa acerca do tema inclusão do aluno com autismo na escola comum, entre outros pontos consiste em verificar se as atividades pedagógicas realizadas em uma escola comum são efetivas para a inclusão de alunos com autismo. Caso contrário, o processo de inclusão pode estar restrito ao ato da matrícula na instituição de ensino.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 7º, disciplina que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”. E, “em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo”. Também estabelece como um direito da pessoa com transtorno do espectro autista, em parágrafo único do artigo 3º, que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, (...), terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 2012).

Nesta direção, o objetivo principal do estudo foi verificar se crianças com autismo estão tendo participação na dinâmica escolar através das práticas pedagógicas aplicadas em turmas comuns, de acordo com os dispositivos da citada lei e se as mesmas são eficazes para garantir sua aprendizagem.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: observar a participação de uma criança com autismo numa turma de Educação Infantil de uma escola regular da rede pública de ensino no Rio de Janeiro; verificar se a mesma estava incluída parcialmente ou integralmente na sua turma; avaliar o processo de interação da criança na dinâmica escolar; refletir sobre o grau de efetividade da Lei Nº 12.764/2012 no contexto escolar; verificar e, finalmente, investigar se as intervenções pedagógicas precoces realizadas em escola regular favoreceram o desenvolvimento global dessa criança.

Para tanto, numa abordagem qualitativa, optamos pela metodologia estudo de caso, pois como o objetivo é observar a prática pedagógica desempenhada junto a uma criança com autismo, no contexto de uma classe comum, esse método de pesquisa permite o “mergulho” naquela realidade.

O procedimento para a coleta de dados envolveu observação não-participante, a realização de entrevistas estruturadas e registros, tanto em diário de campo, como fotografias

do caderno de planejamento pedagógico e de algumas atividades realizadas pelo aluno em sala de aula. Também foram usadas fontes bibliográficas, principalmente livros e publicações eletrônicas, como reportagens, teses disponíveis e artigos científicos.

Os relatos de um passado recente em relação ao trato das pessoas com autismo no contexto escolar refletem o descaso, a indiferença e a falta de preparo das escolas regulares para receberem alunos com autismo. Conforme Ulisses Costa escreveu recentemente, constatamos que, no Brasil, ainda é possível encontrar casos que retratam essa triste realidade:

Vi pessoas que diziam que “meu filho parece que não existe, se eu não levo mais ele para a escola”, porque ele fica somente 50 minutos, ninguém reclama. Outras mães diziam que deixaram de levar seus filhos para a escola há mais de 15 ou 20 anos, e ninguém reclama a falta deles. (COSTA, 2013, p.57).

Rafael nunca contava os fatos que aconteciam com ele na escola. Nosso filho chegou à escola no Jardim III, com cinco anos. Tudo era desafio. Só não esperávamos que tivéssemos de lidar com “ataques” de colegas da escola. (COSTA, 2013, p.46).

Também constatamos relatos de exclusão escolar envolvendo crianças com autismo em diferentes publicações eletrônicas. Um caso foi relatado pela colunista Fausta Cristina do site Vida Mais Livre e outros dois casos foram relatados em reportagens publicadas pelo jornal eletrônico O Globo, conforme trechos transcritos abaixo:

(...) testemunhei a expulsão de um lindo menino com autismo, de dez anos de idade, de uma escola particular em Porto Alegre. (...) Entretanto, a escola deixou claro que não pretendia incluir e, com todas as letras, pediu que a mãe arranjasse outra escola, de preferência uma escola especial. (FAUSTA CRISTINA, colunista do portal VIDA MAIS LIVRE [on-line], 2012).

O filho foi diagnosticado com transtorno do espectro autista (...) e ela foi orientada a matriculá-lo, o mais rápido possível, no ensino regular, para ajudá-lo a se desenvolver. Assim o fez, em junho do ano passado. No entanto, por diversos problemas, Tom já está na terceira escola. (RODRIGUES, O GLOBO [on-line], 2013).

No grupo de mães que eu frequento, há muitas crianças ditas incluídas, mas que não sabem ler nem escrever. E outras estão fora da rede. Se fosse feita uma pesquisa, iriam descobrir tudo isso. (RODRIGUES, O GLOBO [on-line] 2013).

De fato, apesar da difusão das políticas de inclusão, ainda é comum encontrarmos crianças com necessidades educativas especiais, como as que tem autismo, frequentando a

escola em horário reduzido, excluídas da dinâmica escolar. Assim, embora regularmente matriculadas não são aceitas ou compreendidas de imediato pela comunidade escolar.

O autismo é classificado na categoria do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e afeta o indivíduo principalmente em três áreas: interação social, comunicação e comportamento. Atualmente não se fala em autismo, mas em autismos, pois é uma síndrome que acomete o indivíduo do grau mais leve até o grau mais severo e, justamente essa amplitude é conhecida como espectro autista. Esta diversidade de manifestações assusta um pouco alguns profissionais da educação que não têm familiaridade com a condição porque não há uma intervenção pedagógica padrão.

Geralmente os professores percebem sua falta de preparo para lidar com essa realidade no momento em que recebem uma criança com autismo em sala de aula. Por não anteverem essa possibilidade, colocam-se curiosamente surpreendidos, cultivando intimamente ainda uma visão equivocada de encontrarão na escola um corpo discente homogêneo. E, não é incomum perceberem que o currículo de seu curso de formação era deficitário ou restrito no que tange ao tema Educação Especial e Inclusiva. Logo, para que o aluno seja de fato incluído, o professor muitas vezes se vê convidado a revisitar a própria formação, rever as próprias crenças e valores construídos ao longo da vida. Conhecer a prática pedagógica aplicada à inclusão do aluno com autismo é fundamental, tendo em vista a instituição da Lei Nº 12.764/2012.

Há de se pensar que para que, a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade. (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p.28).

A motivação para a escolha do tema do presente trabalho se deu em função de ser mãe de uma criança com autismo. Conseqüentemente tenho bastante envolvimento com esse assunto no cotidiano, através da realização de cursos, estudos, participação em eventos acadêmicos. Além disso, as interações com familiares dessas crianças, através das redes sociais, nos locais onde a minha filha faz as terapias, me fizeram despertar para essa realidade social.

É comum constatar nas interações com familiares de crianças com TEA<sup>1</sup> a falta de conhecimento em torno do autismo, de como não imaginavam o autismo como ele é antes de

---

<sup>1</sup> Neste estudo, TEA corresponde a transtorno do espectro autista.

ter algum familiar nessa condição, daí a importância do dia 2 de abril, Dia Mundial da Conscientização do Autismo<sup>2</sup>, através do qual essas crianças tornam-se mais visíveis para a sociedade. Inúmeros indivíduos acometidos por essa síndrome não carregam em si características físicas que denunciem tratar-se de uma pessoa com deficiência. Isto colabora para essa “invisibilidade” do autismo, bem como para atitudes preconceituosas perante comportamentos autísticos, levando a situações sociais excludentes. Infelizmente, ainda vemos notícias atuais de que há adultos com autismo praticamente vivendo em cárcere privado, alguns são presos em jaulas, pois a família não sabe lidar com essa deficiência, vivem em locais onde não há acesso ao tratamento ou porque não houve o tratamento quando criança, o favorecimento de um diagnóstico precoce, o que leva a um agravamento do quadro. A falta de conhecimento ainda é predominante.

Vale lembrar que o autismo só foi reconhecido como deficiência recentemente, no ano de 2012, através da Lei Berenice Piana. Como mãe de uma menina com autismo, que tem três anos de idade, diagnosticada com pouco mais de um ano de idade, imediatamente iniciando as terapias disponíveis, canso de ouvir que ela “*nem parece autista*”, discurso que se desfaz na primeira tentativa de interação com ela, exatamente por não ter a aparência física de uma pessoa com deficiência.

Reconhecida essa realidade e as necessidades educativas de crianças com autismo e a postura reflexiva que o professor deva ter no decorrer da própria prática pedagógica, a presente pesquisa buscou favorecer os debates a respeito do tema, contribuindo com pais e docentes no processo educacional desses alunos. Com efeito, o diagnóstico feito nos primeiros anos de vida e a intervenção pedagógica precoce em escola regular de ensino, são fatores preponderantes para a qualidade de vida da criança com autismo, e contribui sobremaneira para que possa se desenvolver de forma mais autônoma possível e, conseqüentemente, exercer o seu papel na sociedade como verdadeiro cidadão, ou seja, com dignidade e autonomia.

---

<sup>2</sup> O Dia Mundial de Conscientização do Autismo foi instituído pelas Organizações das Nações Unidas (ONU). Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Dia\\_Mundial\\_de\\_Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Autismo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dia_Mundial_de_Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_do_Autismo) Acesso em 29 Out 2014.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONHECENDO O AUTISMO**

Desde a década de 1940 o autismo começou a ser estudado, inicialmente por Léo Kanner, psiquiatra que observou diversas crianças que apresentavam atrasos de desenvolvimento em diferentes áreas, tendo sido ele a classificar o autismo como uma síndrome, denominando-a de Autismo Infantil Precoce. Passado muito tempo, o autismo continua uma incógnita para boa parte da humanidade.

Atualmente é sabido que não lidamos com o autismo, mas com autismos, com etiologias diversas, uma vez que uma criança com autismo não é igual a outra, e que apesar de comungarem dos principais critérios que definem uma pessoa com autismo, os graus dessa síndrome são os mais variados, indo do traço autístico até um grau mais severo. O desafio preponderante para a comunidade científica é que até mesmo duas pessoas tidas como autistas leves não apresentam, necessariamente, os mesmos sintomas e nos mesmos graus. Então, como pensar em tratamento medicamentoso e terapêutico considerando a amplitude desse chamado espectro autista?

A partir do DSM -V (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) (Associação Americana de Psiquiatria, 2013) dizemos que a pessoa tem TEA, ou seja, Transtorno do Espectro Autista, classificado como leve, moderado ou severo<sup>3</sup>. Para uma pessoa ser diagnosticada com TEA, ela terá que apresentar atrasos no desenvolvimento em três áreas, conforme nos esclarece Cunha (2012, p.20):

O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas (...) Kanner observou crianças com uma inabilidade no relacionamento interpessoal que a diferenciava de outras patologias, bem como atrasos na aquisição da fala e dificuldades motoras.

Essa síndrome ocorre na relação de quatro meninos para uma menina e em 2014, estima-se que no Brasil tenhamos aproximadamente dois milhões de pessoas com autismo, o que é bastante significativo. Conforme mencionado, a amplitude do espectro autista é um

---

<sup>3</sup> Antes dessa denominação a pessoa com autismo era conhecida como pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e como o DSM-V é recente, publicado no ano de 2013, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, muitos profissionais da educação ainda referem-se ao autismo como TGD, tendo como referência ainda o DSM-IV, de 1994.

desafio para os profissionais de saúde assim como para os da educação, em especial para os docentes que trabalham em classes comuns. Pois, grande parte desses profissionais não tem formação apropriada para lidar com as demandas de uma criança com autismo.

No campo cognitivo, há muitas crianças com autismo associado à deficiência intelectual, em diferentes graus. Também encontramos um grupo com inteligência classificada como “normal”, outro com inteligência acima da média, como é o caso de algumas pessoas com Síndrome de Asperger<sup>4</sup>. Estima-se que um por cento desses indivíduos autistas sejam gênios, ou seja, pessoas que alcançam ou ultrapassam o teto em um teste de quociente de inteligência, embora seu comportamento adaptativo e mesmo processo de aprendizagem não acompanhe seu potencial cognitivo.

Quando ouvimos que uma criança com autismo possui altas habilidades, é necessário compreender que há alta *performance* geralmente em uma área do desenvolvimento. Pode ser uma excelente habilidade motora, musical, extrema facilidade com cálculos complexos ou memória fotográfica, dentre outras. Ou seja, uma parcela das pessoas com autismo mostra um ótimo desempenho em uma ou mais áreas, não querendo dizer que tenham facilidade em todas as áreas do conhecimento ou do desenvolvimento.

No campo do desenvolvimento motor também são diferentes, pois há os que demoram a andar, caem muito, têm dificuldade para equilibrar-se, dificuldades na coordenação motora fina e ampla visíveis. Outros, por sua vez, apresentam desenvolvimento motor padrão, sendo que há aqueles que sentam e andam precocemente, e que são notados pelo excelente equilíbrio.

Uma característica importante são os interesses restritos e comportamentos repetitivos. É comum que a pessoa com autismo tenha alguma área do conhecimento ou algum tema de maior interesse e ao contrário das pessoas “neurotípicas<sup>5</sup>” que também têm suas preferências; esses interesses podem ser uma fixação, o que torna ainda mais desafiadora a prática pedagógica junto a esses alunos. O trecho abaixo ilustra esse intenso interesse do sujeito com TEA em alguma área, material ou objeto.

(...) este jovem, na época com 15 anos de idade, tinha interesse por água: abria a torneira e punha as mãos na água, o que causava nele risos. Passamos então a observar o modo como esse adolescente se relacionava com as coisas à volta. (...) a primeira iniciativa de interação, utilizando o recurso da água,

<sup>4</sup> A partir da publicação do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) (Associação Americana de Psiquiatria), a Síndrome de Asperger passou a ser classificada como TEA, geralmente em grau leve. Ou seja, não é mais usado o nome Síndrome de Asperger no processo diagnóstico de transtorno mental.

<sup>5</sup> Denominamos pessoas neurotípicas os indivíduos que apresentam desenvolvimento dentro do padrão neurológico considerado “normal”.



seria o meio mais viável para estabelecer um vínculo (...). Realizamos práticas simples do tipo encher uma garrafa de plástico e chocalhar a água dentro da garrafa. Repetia a tarefa, pondo menor quantidade de líquido e colorindo-o e, com isso, eu provoquei uma mudança na situação (...). (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 106 e 107).

Inicialmente, as práticas realizadas com esse jovem envolveram o elemento água, levando em conta sua vontade e prazer em mexer com água, em observar a água. Foi usado o interesse dele para iniciar o vínculo e para trabalhar diversos conteúdos (cores, quantidade, volume, peso, movimento dos braços, percepção auditiva, lateralidade, conceitos de posição, entre outros) através de atividades com água.

Muito típicos, também, de pessoas com TEA é o apego à rotina e os comportamentos repetitivos ou estereotípicos. Por exemplo, pessoas com TEA podem girar ou bater objetos repetidamente e costumam ter interesse ou fixação em objetos que giram (ventilador, pião, roda de carrinhos). Há as que só aceitam usar o banheiro de sua casa, não dormem fora de casa, têm resistência em mudar os móveis de lugar, pulam repetidamente (sem motivação aparente e em momentos inapropriados), podem balançar as mãos repetidas vezes num movimento conhecido como *flap*. Há o caso de um menino que tem autismo, hoje com onze anos de idade, que só aceitou para de usar o penico aos sete anos de idade, teve resistência em parar de dormir no berço e assim foi até que não cabia mais no berço, nem com o corpo todo encolhido. Era uma luta a cada necessária mudança de rotina ou de objeto em casa.

As alterações de sono são facilmente encontradas no cotidiano das pessoas com autismo, algumas só adormecendo com o uso de medicamentos. A queixa comum é a de insônia, agitação que antecede o momento de dormir ou mesmo alterações de sono pontuais. Para exemplificar, relatamos duas situações vivenciadas por minha filha, que, como já explicado, é uma criança com autismo. Quando há uma mudança significativa na rotina, quando recebemos visitas em casa ou quando dormimos na casa de algum familiar, geralmente a menina tem dificuldade para dormir, permanecendo em vigília até a madrugada. Isto é muito cansativo para a criança e para quem cuida, pois ou seu pai ou eu ficará acordado junto, já que é necessário garantir a segurança da criança, que só tem três anos.

Situação semelhante pode ocorrer no contexto escolar e que pede a atenção dos profissionais que trabalham na Educação Infantil, etapa na qual é usual a criança dormir um pouco à tarde, após o almoço. Aquele momento chamado “hora do soninho”, tão importante para o desenvolvimento infantil, pode ser um desafio para o professor e para a família de uma criança com TEA. Se o tal “soninho” durar mais que uma hora à tarde, é quase certo que minha filha não dormirá antes das 23h, já tendo ficado acordada até a madrugada por diversas

vezes em que essa situação ocorreu. Ao passo que dormindo por, no máximo, uma hora à tarde, adormecerá tranquilamente por volta das 21h ou 22h. Considerando que faz várias terapias no contraturno escolar, acordando cedo durante a semana, o tempo de sono fica prejudicado, tanto da criança quanto da família. Sabendo que o sono noturno é importante, é desejável que o professor de educação infantil mantenha contato com a família a fim de ajustar da melhor forma possível essa “hora do soninho”.

O brincar da criança com autismo também é, por vezes, peculiar, uma vez que essa criança pode não dar funcionalidade ao brinquedo, apresentar dificuldade em brincadeiras de faz de conta, interessar-se às vezes por uma parte do brinquedo e não necessariamente pelo brinquedo todo. É comum constatar-se que a criança “gosta” de brincar sozinha ou não demonstra interesse em brincar com outras crianças da mesma faixa etária.

Geralmente pessoas com autismo têm dificuldades em estabelecer ou manter o contato visual, mas isso não é uma regra. Muitas têm aversão ao toque humano, mas há os que gostam de abraçar, de ganhar colo, de serem tocados. Pessoas com autismo não gostam de barulho, mas existem aquelas que apreciam as batidas, os barulhos. Igualmente, nem todas as pessoas com autismo têm atraso de fala, mas atraso ou alterações na área da linguagem são sinais de alerta para pais e educadores. Há crianças com autismo que aprendem a ler sozinhas precocemente, mas não necessariamente interpretam o que leem.

Considerando o que foi exposto, corroboramos as palavras de Costa (2013, pg. 15) quando diz que “ter autismo não é só ter uma deficiência, mas ter também um desafio”.

## **CAPÍTULO 2**

### **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

Na década de 1980 já encontrávamos alunos com deficiência na rede regular de ensino, não em grande número como os encontramos na atualidade. O modelo de inserção vigente, a conhecida “integração”, a qual, por não garantir uma prática pedagógica diferenciada, comumente segregava, apesar da matrícula do aluno na escola. Não raro o aluno com autismo ficava envolvido em seus próprios interesses, aqueles na maioria restritos, sem que o professor tivesse a preocupação de envolvê-lo nas atividades cotidianas. E mesmo que o professor tivesse boa vontade, nem sempre sabia lidar com o aluno, como envolvê-lo por não ter familiaridade com questão do autismo, devido à sua precária formação, como já discutido, que não abrangia a área do atendimento educacional especializado. Muitos tinham até receio de interagir com o aluno. Infelizmente esse não é um retrato do passado, pois o receio de interagir com pessoas com autismo ainda é uma realidade para muitos docentes. Aliás, esse medo pode surgir também com alunos que possuem outras deficiências ou transtornos mentais.

Além disso, poderia haver certa frustração no decorrer da ação pedagógica pela falta de reciprocidade muitas vezes vivenciada, considerando a dificuldade de interação e comunicação do aluno com transtorno do espectro autista. Uma característica fácil de encontrar nesse aluno é o “fazer-se de surdo”, expressão muito usada e que significa que a criança não tem déficit auditivo, mas age como se fosse surda. Não entraremos aqui no mérito se o aluno tem ou não vontade de responder ao professor. Assim, o professor faz uma pergunta e não há resposta verbal, por vezes não há nem um olhar do aluno para o docente. A construção do vínculo afetivo é um processo demorado, mas é possível. Demanda paciência, tempo e inúmeras tentativas de interação com esse aluno, usando o “tato pedagógico”.

Vale ressaltar, que cerca de 30% dos indivíduos acometidos pela síndrome, terão convulsões em algum momento da vida. Há casos de agressões a terceiros e de autoagressão, o que, sem dúvida, causa alguma apreensão em muitos docentes. É importante lembrar, porém, que essas situações podem surgir no cotidiano escolar e não são “privilégios” de pessoas com autismo. Em outras palavras, são situações que qualquer aluno poderá apresentar em algum momento de sua trajetória escolar, e que o professor precisa estar capacitado para atuar.

Os comportamentos denominados autolesivos, autoagressivos ou auto destrutivos, são aqueles que o indivíduo dirige a si mesmo tendo como resultado lesões e danos físicos que vão desde marcas de dentes espalhadas pelo corpo, mutilações, até fraturas de membros ou crânio, que podem levá-lo à morte. Tais comportamentos trazem, não apenas danos físicos para o indivíduo que os manifesta, como trazem prejuízo social, pois estas pessoas ficam impedidas de participar de eventos sociais como brincadeiras ou atividades escolares. A própria ocorrência desses comportamentos funciona como repelente para as demais pessoas, uma vez que é doloroso assistir a tais episódios que chegam, muitas vezes, até o sangramento. (SUPLINO, 2009, p. 25).

Atualmente já existe mais informação a respeito, a relação escola- família- terapeutas amplia-se um pouco mais a cada ano, conforme evoluem as pesquisas acadêmicas na área, e tudo isso contribui para que o docente saiba lidar melhor com essas questões, caso elas surjam na classe. Naturalmente, ao professor que for oferecido o suporte para uma formação continuada, informações sobre o autismo, que houver facilitada comunicação com a família e com a equipe multidisciplinar que geralmente acompanha a criança com autismo, terá possibilidade de mais êxito em lidar com o aluno. Ele não sentirá tanta insegurança, despreparo pedagógico e emocional e, inclusive poderá cuidar da segurança do educando e dos demais colegas de classe. Esses comportamentos disruptivos não são motivos para a exclusão escolar permanente da pessoa com autismo, desde que esses cuidados sejam observados por todos. Muito importante, também, é a valorização do suporte do atendimento educacional especializado (AEE), não só para o docente da classe regular como para toda a turma.

Na obra *Currículo Funcional Natural*, Suplino relata um caso de comportamento autolesivo que exemplifica o que foi dito acima:

No caso de Lúcia, os comportamentos autoagressivos eram trabalhados na mesma situação onde se procedia o ensino das habilidades. Todas as vezes que estávamos apresentando uma atividade para que ela executasse, ainda que no chão, e Lúcia iniciava sua sessão de golpes, colocávamos o pé de modo a proteger-lhe a cabeça e evitar o som característico. Ao mesmo tempo olhávamos em outra direção e falávamos com outra pessoa. A ideia aqui apresentada é que o comportamento deve ser ignorado, deve receber atenção zero. A pessoa, contudo, não pode e nem deve ser ignorada. Em se tratando de comportamentos auto agressivos faz-se necessária a busca de saídas criativas de modo a proteger a pessoa e, ao mesmo tempo, trabalhar para a redução de tais comportamentos. (SUPLINO, 2009, p. 81).

Então, no modelo da integração, o aluno era matriculado na instituição de ensino regular, mas geralmente frequentava uma classe especial ou estava integrado na própria classe

comum, muitas vezes sem o atendimento pedagógico especializado que demandava. Ou seja, sem que a escola cumprisse o papel de oferecer uma educação para todos, que não é limitado ao ato da matrícula do aluno com deficiência. A inclusão, por sua vez, enfatiza o acesso, permanência e aprendizagem desse indivíduo, de forma que tenha o seu desenvolvimento global favorecido através das práticas pedagógicas ali exercidas e do processo de socialização pleno vivenciado no contexto escolar, visando à equidade no tratamento aos discentes.

O processo de inclusão em educação constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos, que busca articular igualdade e diferença como valores indissociáveis. Esse processo reconhece as dificuldades existentes nos sistemas de ensino e busca criar alternativas para superá-las, ou seja, implica uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas e participação garantida no processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que isto não significa, de modo algum, desobrigar o Estado de suas responsabilidades com a Educação e simplesmente transferi-las para as escolas. No contexto da inclusão em educação, a política nacional tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.” (SANTIAGO; COSTA; GALVÃO; SANTOS, 2013, p. 461).

A partir da década de 1990, o processo de inclusão em educação foi ganhando espaço no Brasil, assim como em inúmeros outros países. Várias pesquisas científicas e publicações foram construindo um caminho possível para a construção de uma Educação na Perspectiva Inclusiva, na qual todos devem ter crescente ou ampla participação nas atividades escolares. Estamos vivenciando esse momento de transição. Importante salientar que o entendimento do tema inclusão em educação está além da inclusão da pessoa com deficiência. Trata-se da participação do negro, do oriental, do indígena, do judeu, do muçulmano, do católico, do evangélico, do umbandista, do alto, do baixo, do cabeludo, do careca, do gordo, do magro, da pessoa oriunda de qualquer classe social. Inclusão em educação tem a ver com educação para a diversidade. Trata-se de uma educação realmente para todos. Mas há divergências quanto à pavimentação desse caminho, conforme observado pela pesquisa bibliográfica e o contato com a obra de diversos autores que tratam do tema Educação Inclusiva, bem como durante o processo de ouvir familiares e profissionais que trabalham com pessoas com deficiência ao longo do Curso de Graduação.

Há profissionais que defendem a permanência de alguns alunos com deficiência em escola especial, como aqueles casos de maior comprometimento ou alunos maiores de idade, que não frequentaram uma escola quando crianças ou há muito tempo estão sem experiência

de escolarização. Há também pensadores que defendem a separação por “tribos”, ou seja, separados de acordo com a deficiência em classes ou em escolas especiais específicas, supostamente justificados pela falta de preparo da escola comum para receber essa clientela “especial”. Vários defensores desta corrente valorizam o empoderamento da pessoa com deficiência na escola, inclusive alguns justificam que isso não seria segregação, mas não é nosso objetivo aprofundar essa discussão no momento.

Por outro lado, há estudiosos que defendem a inclusão, mas apresentam forte preocupação com a qualidade de como esse processo está se dando, colocando ainda a necessidade de ambientes mais estruturados para atender aos casos que necessitem dessa atenção, como a continuidade das classes especiais e tendo como fundamental o suporte do atendimento educacional especializado. Segundo esses, a inclusão não pode ser feita de qualquer maneira, pois não seria inclusão de fato, seria uma exclusão velada, alguns defendendo ainda a continuidade de escolas especiais a fim de atender aos casos não elegíveis para a escola regular. Por último, há os que levantam a bandeira de uma inclusão irrestrita, com o favorecimento de uma participação social ampla no contexto escolar das pessoas com deficiência em classe comum, dando também importância ao atendimento educacional especializado, à implantação das salas de recursos multifuncionais, mas totalmente avessos às escolas especiais, mesmo nos casos mais severos de deficiência.

Saliento que as duas últimas correntes têm um objetivo comum, que é uma Educação na Perspectiva Inclusiva, só que há divergências teórico-conceituais quanto à forma de como está sendo desenvolvido esse processo. Trata-se de uma mudança estrutural da escola com a inclusão em andamento, são grupos de pensadores bem atuantes no contexto escolar. Ambas as correntes transitam pelas três dimensões apontadas na obra *Index para a Inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2012): culturas, políticas e práticas na educação, transformando-as cotidianamente. A primeira corrente tem preponderante atuação nas práticas educacionais, favorecendo uma qualificação em serviço, lutando pela qualidade do processo de aprendizagem para essa clientela nas escolas, enquanto a segunda corrente tem atuação forte na mudança de culturas e políticas, adentrando a escola com o “pé na porta”. São complementares e não tenho dúvidas que, apesar dessas duas visões distintas, alavancam a inclusão educacional, tanto no acesso quanto na permanência e aprendizagem.

Nesse campo da inclusão, ainda que constantes, as mudanças são lentas, consolidam-se década a década. O importante é buscar a superação de cada exclusão identificada, a eliminação de cada barreira encontrada na escola para a participação crescente desses alunos. Referindo-se à perspectiva integradora, colocada acima, Cunha (2013, p. 35) afirma que:

(...) destarte, surgiram críticas a esse modelo, pois a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais para as turmas de ensino comum dependia exclusivamente dos progressos discentes. Efetivamente, essas transições raramente aconteciam, tornando o ambiente escolar segregante. Era preciso, portanto, que o educando se adaptasse às práticas escolares. Diferentemente, o conceito de inclusão pressupõe que as práticas, os espaços e os modelos de ensino se adaptem ao aprendente.

Identificamos na atualidade a condição de deficiência em que encontram-se muitas escolas para uma atuação plena na perspectiva de uma educação para a diversidade, condição essa retratada em inúmeros trabalhos científicos e *causos* de exclusão escolar relatados durante a interação de responsáveis por pessoa com deficiência, reconhecidos nas falas dos sujeitos da pesquisa e ouvidos cotidianamente em diversas escolas. Há inúmeros artigos científicos e teses que discutem essa deficiência estrutural da escola para lidar com a diferença.

Em uma das minhas experiências de estágio, durante o curso de Pedagogia, uma gestora de uma escola disse que “se o MEC queria a inclusão, que desse os meios para a escola incluir”. Está sendo preconceituosa essa afirmação ou trata-se de uma indignação por ver alunos matriculados numa escola sem estrutura amplamente inclusiva? O Governo, os familiares das pessoas com deficiência, as pessoas com deficiência, os professores, os colegas da classe comum que conviverão (ou convivem) com uma pessoa com deficiência, todos os atores da comunidade escolar desejam a inclusão efetiva?

E o que seria uma inclusão efetiva? Como bem coloca o indicador A1.1 do *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, de Tony Booth & Mel Ainscow (2012, p.107), “todos são bem vindos?” É preciso também dar voz às pessoas com deficiência. Nesse contexto, temos que ter a consciência de que a Educação na Perspectiva Inclusiva está sendo desenvolvida e “vivenciada” por pessoas que estão sendo convidadas a revisitarem as suas culturas, políticas e práticas, o mesmo processo acontecendo com a escola. Se cada dia a sociedade aspira ser mais inclusiva, logicamente considerando a atual compreensão do que seja inclusão social, natural que a escola passe gradualmente por essa transformação, lembrando sempre a dialética desse processo.

Educação para todos é direito, não é favor. Muitas vezes a boa vontade se faz presente na prática pedagógica que visa a incluir um aluno com deficiência, mas só boa vontade não basta. Estudar em instituição capacitada para atender a diversidade humana, ter um professor habilitado para atender as suas necessidades educacionais especiais, ter o atendimento

educacional especializado, participar crescentemente da dinâmica escolar é um direito da pessoa com deficiência. É necessário refletir a respeito de alteridade, ou seja, colocando-se no lugar do outro, defendendo na prática o direito social do aluno com deficiência, superando a visão de que a pessoa com deficiência é totalmente incapaz, enxergando além da deficiência. A inclusão não acontece, em inúmeros casos, sem o estabelecimento de parcerias entre Estado, comunidade escolar, família, suporte do AEE, equipe da saúde e da própria pessoa com deficiência.

## **2.1 – Educação Inclusiva e o papel da Educação Especial nessa realidade**

Neste contexto da Educação Inclusiva, nos deparamos com a fundamental atuação Educação Especial, pois é através do suporte dos profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) que a inclusão escolar do aluno com deficiência será favorecida efetivamente. Vale lembrar a importância dos profissionais da saúde que contribuem para o êxito da inclusão em educação. Há casos em que o uso da medicação é inevitável, o acompanhamento terapêutico imprescindível.

Nos dias de hoje, a experiência indica que a presença itinerante dos profissionais da saúde nas escolas é um ponto positivo para o processo de implementação da inclusão, pois os profissionais de saúde não precisam atender somente aos alunos com deficiência ou participar daqueles programas odontológicos ou de promoção da saúde, prevenção de doenças, voltados principalmente aos discentes. Não, de forma alguma. A parceria com os profissionais de saúde, que não implica em adotar uma visão terapêutica ou “medicalizada” da educação, é importante para a comunidade escolar, funcionando como suporte ao pedagógico.

São profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, que poderiam atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais junto aos alunos com deficiência no contraturno, em paralelo ao atendimento educacional especializado, bem como em diversos espaços da escola. Inclusive, poderiam promover ações de conscientização não só relacionadas às doenças comuns da infância, mas dissipando dúvidas relacionadas às inúmeras condições de deficiência, o que seria indiretamente uma formação em serviço, voltada para gestores, professores e alunos. Como exemplo, há aquela visita da equipe odontológica periodicamente nas escolas municipais, através da qual é verificada a saúde bucal, são feitos encaminhamentos aos postos de saúde para os casos que necessitam de uma atenção maior, de algum tratamento. Uma ação semelhante com neuropediatras poderia ser



útil, como é sabidamente útil o acesso de terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicomotricistas e psicólogos nas escolas a fim de auxiliar no atendimento ao aluno com deficiência, estabelecendo trocas de conhecimento e experiências com o professor. Há casos em que o terapeuta ocupacional presta o suporte ao professor regente em turma de Educação Infantil não só atendendo ao aluno com deficiência, mas auxiliando até outras crianças sem deficiência que estejam com dificuldade no processo de desfralde ou potencializando habilidades de alunos sem deficiência, ou seja, atendendo a todos da turma.

Essas parcerias poderiam se dar também com outros profissionais, a depender das necessidades especiais de cada turma, conforme a avaliação da equipe pedagógica. Há aqueles casos de agressividade que um psicólogo poderia atuar em conjunto com o professor. O processo de aprendizagem e a permanência na escola podem ser favorecidos com essas parcerias, não confundindo o papel da escola e o papel da equipe itinerante da saúde. A Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência já promove algumas iniciativas nesse sentido, com a criação de creches<sup>6</sup> que funcionam no mesmo prédio onde são oferecidas diversas terapias para as pessoas com deficiência, no qual educação, assistência social e saúde trabalham em conjunto. Com a política de implantação da escola em tempo integral do Ministério da Educação, essa poderia ser uma opção para que as terapias ocorressem no contraturno, no espaço escolar, em paralelo ao AEE, de forma que a inclusão social dos cuidadores das pessoas com deficiência também fosse favorecida, mas essa é outra discussão que não é objeto desse estudo.

Diante da Educação Inclusiva, o papel da Educação Especial passa por uma gradual transformação, consolidando-se como suporte especializado no contexto da escola comum, lembrando que o papel do atendimento educacional especializado é amplo, está além da Sala de Recursos, do suporte pedagógico ao processo de inclusão do aluno na escola regular. É necessário destacar que alunos com necessidades educacionais especiais não são somente os alunos com deficiência, mas todo e qualquer aluno que demande alguma atenção especial, como por exemplo, um aluno que esteja hospitalizado, afastado da escola, esse é um aluno com necessidades educacionais especiais, que exigirá atendimento apropriado.

Na cidade Rio de Janeiro, o Instituto Helena Antipoff apoia o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas públicas municipais, mas ainda não atende satisfatoriamente a demanda, considerando os inúmeros casos em que a inclusão da pessoa com deficiência não obteve êxito, tendo ainda crianças que as famílias optaram por tirar a

---

<sup>6</sup> Creche Inclusiva que funciona no Centro de Referência Municipal da Pessoa com Deficiência – Vila Isabel, no município do Rio de Janeiro.

criança da escola ou que retornaram à segregação em escolas especiais, dentre outros. Importante colocar que o Instituto Helena Antipoff está consolidando-se como uma instituição atuante no Rio de Janeiro na formação do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Saliente-se o valor das escolas especiais enquanto as escolas regulares não estejam aptas para a inclusão, não demonizando instituições que trabalharam (e trabalham) muito a favor das pessoas com deficiência quando nem cogitava-se a inclusão educacional, quando a segregação era vista como natural. O indivíduo nascia com deficiência e o destino dele seria escola especial ou atendimento na área da saúde, não importando se seria ou não escolarizado. Há algumas décadas, matrícula de pessoa com deficiência em escola comum era utopia.

Não é defendida uma inclusão escolar de qualquer maneira, embora a compreendamos como um processo no qual “a cada novo desafio de exclusão vencido, novas exclusões tornam-se visíveis” (SANTOS, 2009, p.10), o que nos remete ao pensamento de que o aguardar a escola encontrar-se totalmente estruturada para a inclusão, tanto em recursos humanos como em estrutura física, seria excluir essa minoria do contexto escolar comum ainda por muitos anos.

Nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, de modo geral, cabe à família decidir se o aluno estudará em escola especial ou em escola comum, e nessa segunda opção, se frequentará uma Sala de Recursos ou se estudará em classe especial. Aos que lutam pela inclusão na escola cabe o fazer esse processo com responsabilidade e incessante busca pelo conhecimento, aprimoramento profissional, tendo o entendimento que é um processo recente. Numa comparação vulgar, condenar o processo da inclusão ao fracasso seria o mesmo que condenar um bebê que está aprendendo a andar ao fracasso, alegando que ainda não caminha com desenvoltura e cai em alguns momentos. Como bem coloca Muller e Glat (2007, p. 73),

(...) têm-se discutido a possibilidade de inclusão de alunos especiais diretamente na classe regular, independente do tipo e/ou grau de sua deficiência. (...) um fato é inegável: para que a educação inclusiva, total ou parcial, se efetive é necessário que o sistema educacional se renove, a escola se modernize, se promovam transformações nas ações pedagógicas, se reestruture o curso de formação de professores, e se invista na atualização dos que já estão atuando nas escolas.

Então, o quadro atual é de uma educação que busca atuar na perspectiva inclusiva, ainda lidando com seus próprios conflitos nesse processo, e conta com modalidades de

atendimento educacional especializado. Como foi visto, transitamos da exclusividade da escola especial para o atendimento às pessoas com deficiência para o modelo de integração e temos agora o desafio do desenvolvimento do modelo da inclusão.

## **2.2 – Modalidades de atendimento educacional especializado**

Como mencionado, o atendimento educacional especializado (AEE) visa ao suporte pedagógico, aplicando técnicas e tecnologias apropriadas para cada tipo de deficiência atendida pelos profissionais da Educação Especial. Pode ser “oferecido, individualmente ou em pequenos grupos, fora do ambiente da sala de aula, em salas de recursos equipadas com materiais pedagógicos específicos e de acessibilidade” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 25).

Um dos desafios para a implementação da proposta de Educação Especial é a formação continuada dos seus profissionais, pois há inúmeros professores de AEE que atuam junto aos alunos “especiais” apenas com uma especialização “aligeirada”. Além disso, é reconhecida a existência de muitos docentes que não desejam atuar na Educação Especial, seja por medo ou por considerar mais cansativa essa demanda.

Há uma clientela específica que é atendida por essas modalidades, considerando os alunos matriculados em escolas municipais do Rio de Janeiro, sob a supervisão do Instituto Helena Antipoff (IHA). São os alunos com deficiências visuais, deficiências intelectuais, deficiências físicas, surdez, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo aqui os alunos com autismo) e alunos com altas habilidades (superdotação). Vale ressaltar que Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não é reconhecido como deficiência. São modalidades do atendimento educacional especializado: mediação de aprendizagem, bidocência, ensino itinerante e sala de recursos. A bidocência também é conhecida pela denominação coensino.

A mediação de aprendizagem consiste na participação em aula de um agente de apoio ao professor regente, não necessariamente sendo uma pessoa com formação em Educação Especial. É diferente de um cuidador por, além da responsabilidade de cuidar da pessoa com deficiência de acordo com as limitações que a deficiência imponha ao indivíduo, esse agente de apoio funcionará como facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Pode também auxiliar ao professor na adaptação de materiais específicos, favorecendo as interações sociais nos espaços escolares, o que não significa a substituição do papel do professor regente.

Geralmente esses agentes de apoio, conhecidos como mediadores escolares, são estagiários dos cursos de licenciaturas, não necessariamente da Educação Especial. Inúmeros são alunos oriundos dos cursos de Pedagogia ou Psicologia, mas há alunos que cursam História, Geografia, Matemática, dentre outros.

O mediador não atua somente em sala de aula, podendo acompanhar o aluno nas aulas, em diversos espaços da escola, inclusive no intervalo para as refeições, a tal hora do “recreio” e, também, em casos de necessidade, auxilia o aluno com atividades diárias (higiene pessoal, alimentação), podendo ainda acompanhar o aluno em passeios que a turma realize.

Nas escolas particulares do Rio de Janeiro, apesar da legislação vigente afirmar o direito ao atendimento educacional especializado para todos os alunos com comprovada necessidade, isso não é respeitado ainda por grande parte dessas instituições privadas, sendo a família cobrada a custear o atendimento do mediador escolar, total ou parcialmente. Outro problema, é que esses profissionais não fazem parte da equipe da escola e muitos viram cuidadores particulares do aluno, interagindo praticamente só com o aluno, o que descaracteriza o trabalho de mediação escolar.

Na esfera pública há o cumprimento da lei nesse sentido, ainda que sejam conhecidos alguns casos em que a família quis contratar um mediador particular por não concordar em ter o filho atendido por um estagiário ou por conta da demanda da Educação Especial ser ainda superior à quantidade de estagiários que busquem por esse trabalho. O João, aluno com autismo e participante dessa pesquisa, é atendido por essa modalidade de suporte, tendo uma mediadora que é estagiária contratada pela Prefeitura do Rio, graduanda do 3º período do curso de Pedagogia. Segundo Gomes (2014, p. 108 e 109), o Código de Ética do Mediador Escolar, elaborado a partir de uma pesquisa científica realizada por essa autora, estabelece como as funções do mediador:

cumprir horário escolar do(a) aluno(a) assistido(a); manter postura ética em relação à família e à escola; contribuir para a socialização da criança junto com o grupo no qual foi inserida; atuar de forma discreta e seguir a orientação recebida pelas terapeutas que assistem o(a) aluno(a) para o(a) qual irá trabalhar; fazer a interface entre professor regente e o(a) aluno(a) assistido(a); adaptar instrumentos que facilitem a aprendizagem do(a) aluno(a); estimular as diversas formas de aprendizagem; atuar na zona de desenvolvimento proximal do(a) aluno(a) com necessidades especiais; mantendo o ir e vir que todo processo educativo exige; participar de encontros de formação em serviço oferecidos tanto pela escola como pelos terapeutas que assistem às crianças e ao adolescentes; passar para a coordenação e a orientação educacional o relatório trimestral sobre o desenvolvimento do(a) aluno(a); vestir-se adequadamente ao ambiente escolar, não sendo permitido o uso de vestidos curtos, bermudas, nem roupas

decoadas; não fazer uso de celular, ipad, iphone, tablet para fotografar, enviar mensagens, etc., durante o período de trabalho, a não ser por deliberação da escola quando se fizer necessário.

Embora a modalidade de bidocência seja parecida na forma com a mediação de aprendizagem, na essência é bastante diversa, pois haverá uma segunda pessoa atuando junto ao professor regente, mas essa pessoa também será um professor, preferencialmente com formação em Educação Especial que compartilhará com o professor regente a responsabilidade de construir conhecimento com a turma. Ou seja, serão dois professores planejando e executando atividades com toda a turma, inclusive promovendo a inclusão social e pedagógica do aluno com deficiência.

Esta sem dúvida é uma modalidade que favorece a autoestima do aluno com deficiência perante a turma, já que o professor de apoio será para todos e não só para ele. É, uma docência colaborativa. Em uma experiência durante meu estágio, os alunos sem deficiência ressentiam-se do atendimento que era oferecido de forma “especial” aos alunos com deficiência e sentiam-se excluídos por não terem um atendimento “particular” também. Ou seja, a bidocência também favorece a dimensão afetiva envolvida no processo educativo, não só uma prática pedagógica com base na cooperação.

O ensino itinerante pode atuar como “serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos matriculados em turmas comuns e orientarem seus respectivos professores” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 23). Ou, então, ser itinerante no sentido de um professor de AEE transitar de uma turma para a outra, conforme a necessidade da escola. Neste caso ele não compartilha a responsabilidade pela turma toda como na modalidade da bidocência, sendo um apoio pontual, temporário para o professor regente, só que difere amplamente da modalidade de mediação de aprendizagem, até porque o professor itinerante tem formação em Educação Especial. Não necessariamente o ensino itinerante ocorrerá na escola, podendo ocorrer também em outros espaços, como o atendimento em domicílio para os alunos impedidos de frequentar a escola, seja um atendimento temporário ou permanente.

A Sala de Recursos conta com um professor regente que atua junto a um ou mais alunos com deficiência, garantindo-se um número limitado de alunos por período de atendimento, e materiais específicos e de acessibilidade para uma prática pedagógica condizente com as necessidades dessa clientela. A ideia é que os alunos que estão matriculados em classe comum, sejam atendidos na Sala de Recursos no contraturno, mas há Salas de Recursos que na prática funcionam como classes especiais temporárias em algumas

escolas, de forma que alguns alunos frequentam apenas a Sala de Recursos e tendo condições em algum momento, são recolocados na classe comum, voltando à ideia inicial, da frequência no contraturno ou até mesmo, se for uma limitação temporária, voltando definitivamente para a classe comum.

Segundo Glat & Pletsch (2012, p. 25), originalmente, “essas salas eram destinadas a alunos com um único tipo de necessidade especial (...) e dotadas de um professor especializado para atendimento dessa condição específica”. Portanto, trata-se de um ambiente pedagógico especializado em uma deficiência, o que é diverso das atuais Salas de Recursos Multifuncionais que estão sendo implantadas nas escolas, nas quais acontecem atendimentos simultâneos a alunos com deficiências diferentes. Isto exige do professor uma formação ampla, não condizente com a realidade que envolve a formação docente, aprofundada para atender com qualidade alunos de diferentes condições de deficiência, o que é demasiadamente complexo. Mal comparando, seria similar a um médico especialista em todas as áreas (pediatra, geriatra, otorrinolaringologista, neurologista, dermatologista, nefrologista, urologista, entre outras), o que na prática pode configurar um atendimento geral, que não atenda às especificidades de cada deficiência.

### **2.3 – Lei Nº 12.764/2012**

O autismo só foi reconhecido como deficiência, para todos os efeitos legais, através da Lei Nº 12.764/2012, também chamada Lei Berenice Piana<sup>7</sup>, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para a sua consecução. Em seu Art. 3º, estabelece os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e interessa-nos especialmente os incisos III, IV e o Parágrafo Único deste artigo, bem como o Art. 7º, que estabelecem:

o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; o atendimento multiprofissional; (...) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. O acesso à educação e ao ensino profissionalizante; (...) Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º (vetado), terá direito a acompanhante especializado.” E no Art. 7º temos: “o gestor escolar, ou autoridade

---

<sup>7</sup> Berenice Piana é mãe de Dayan S. Piana, que tem autismo. Ela luta pelos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista.

competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos. (BRASIL, 2012)

Como podemos ver, são direitos importantes a serem observados por profissionais da área da educação, em concomitância com os profissionais da saúde, com destaque para o direito ao atendimento multiprofissional e ao acompanhante especializado em classes comuns de ensino regular, caso haja comprovação dessa necessidade. Inclusive, a Lei Berenice Piana é corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), a qual institui no Art. 58, parágrafo 1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. E no art. 59, inciso III, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais (...) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo IV, no art.54, inciso III, afirma que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990).

Lamentavelmente, ainda há casos em que a matrícula é recusada de forma velada, como a falta súbita da vaga na escola regular imediatamente após o responsável informar a condição de autismo da criança durante o primeiro contato com a escola em busca de informações (horários, valores, existência de vaga). Ou seja, a vaga existe até esse momento e subitamente a atendente/secretária verifica que deu todas as informações de horários e valores, mas infelizmente as turmas estão lotadas, se a família deseja colocar o nome da criança em fila de espera...

Há os casos em que a escola aceita a matrícula da criança com autismo, mas não a inclui na dinâmica escolar e não empenha-se tanto no processo de construção do conhecimento dessa criança, nem providencia o suporte do atendimento educacional especializado. Em outras situações, a escola aceita a matrícula da criança com autismo e informa aos familiares que fará o possível pelo aluno, porém ressalta a condição de despreparo da escola para lidar com essa deficiência e ainda condiciona a matrícula à contratação de um mediador de aprendizagem que deverá ser custeado pela família. Ou seja, ainda vimos muitas situações excludentes e que configuram o não cumprimento da legislação

vigente. Então, a Lei Nº 12.764/2012 reafirma o acesso à educação como um direito da pessoa com autismo e o direito ao atendimento especializado em escola regular.

Através do Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), recentemente publicado, a Lei Nº 12.764/12 foi regulamentada. Referindo-se aos termos do parágrafo único, do Art.3º da Lei Berenice Piana, decreta que “caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar”. Ou seja, agora não há mais dúvidas quanto a quem cabe a contratação e custeio dos profissionais necessários ao atendimento especializado. Diante disso, a expectativa é que a legislação seja respeitada, de forma que não sejam encontradas mais situações em que exijam da família a contratação desses profissionais como condição para a matrícula da pessoa com deficiência na escola ou cobrem um adicional na mensalidade do aluno pelo suporte do AEE. Importante salientar que esse decreto presidencial aguarda, no momento, a aprovação do Congresso Nacional.



## **CAPÍTULO 3**

### **PESQUISA DE CAMPO: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS**

#### **3.1 – Metodologia de Pesquisa**

A fim de alcançar os objetivos traçados foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, através do estudo de caso, considerando que “o estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico, (...) pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual.” (DUARTE, 2008, p. 2).

Foi estudado o caso de um menino com autismo matriculado em uma classe de Educação Infantil em uma escola regular, da rede pública de ensino. A pesquisa analisou, através das respostas dadas às entrevistas e dos outros instrumentos de pesquisa, o desenvolvimento global que o menino apresenta após a sua inserção em uma escola de Educação infantil, levando em consideração todo o seu histórico. Foram observadas também as relações dele na escola, a fim de verificar os possíveis avanços que teve a partir do processo de inclusão na classe comum.

É sabido que a opção pelo estudo de caso não representa a realidade do processo de inclusão educacional de forma ampla, global, ainda mais tratando-se de um caso de autismo, considerando a complexidade dessa síndrome e a amplitude da rede municipal de ensino. Mas permitiu um estudo aprofundado de uma realidade local, do caso específico do menino João, que poderá contribuir no processo de acesso e permanência com qualidade na escola regular de outros alunos com autismo, quicá despertando-nos reflexões que permitam o melhoramento das ações pedagógicas, minimizando cada vez mais os processos excludentes nesse e em outros contextos escolares que tenham entre seus discentes outras crianças com transtorno do espectro autista.

#### **3.2 – Procedimentos de Coleta de Dados e Cenário**

Para a coleta de dados, houve o uso do procedimento da observação não-participante, com suporte de instrumentos como registros no diário de campo, fotografias dos registros

feitos no caderno de planejamento pedagógico da turma. Também foram realizadas entrevistas estruturadas com os principais participantes do estudo, além do uso de fontes bibliográficas, como livros, teses disponíveis, artigos científicos que contribuíram para o referencial teórico da presente pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa compreendeu a organização e arquivamento da documentação de autorização para a realização da presente pesquisa na unidade escolar. Tratando-se de uma criança como objeto central do estudo, foi obtida a autorização por escrito do responsável pela criança antes que a pesquisa fosse iniciada, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado por todos os outros sujeitos principais da pesquisa.

A segunda etapa compreendeu a observação não-participante das práticas pedagógicas aplicadas tanto em sala de aula como em todo o espaço da unidade escolar. Para tal foi utilizado o instrumento de registro no diário de campo, onde eram anotadas as impressões que teve e as observações realizadas durante o estudo. Além disso, foi feito o registro fotográfico de todas as anotações realizadas no caderno de planejamento pedagógico pertinentes ao aluno.

Passados esses dois momentos, houve a terceira etapa da pesquisa na qual foram realizadas as entrevistas estruturadas com a mãe da criança, a professora regente, a mediadora, a professora de Educação Física, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola. As entrevistas foram previamente agendadas e todos os que participaram desse processo preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido que estava anexado à entrevista, no qual tomaram conhecimento do teor e do objetivo principal da pesquisa. Também foi explicado que seus nomes não seriam citados.

Após essas etapas houve a análise dos dados coletados e a revisão das fontes bibliográficas, onde foi realizada uma leitura reflexiva e crítica desses dados. Finalizada as etapas anteriores, foi iniciada a redação da monografia, com as considerações finais da pesquisa, onde foi verificado se os objetivos traçados foram alcançados, contribuindo assim para o debate em torno do processo de inclusão das crianças com autismo no contexto escolar.

Importante salientar que todos os que participaram do presente estudo não serão identificados. Portanto, todos os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios. Dessa forma, temos o João (aluno com autismo), a Maria (mãe do João), a Clara (professora regente da turma de Educação Infantil na qual o João está matriculado), a Miriam (professora de Educação Física), a Renata (mediadora escolar), a Luciana (coordenadora pedagógica) e a Janete (diretora da unidade escolar). Bem como observamos a interação do aluno com autismo em relação aos colegas de classe e vice-versa, mas esses últimos são considerados

sujeitos secundários da pesquisa, não havendo a necessidade de nomeá-los ficticiamente um a um, apesar de sua fundamental participação no processo de inclusão do aluno com deficiência em classe comum.

A opção por realizar a presente pesquisa nessa escola surgiu face ao vínculo afetivo criado com essa instituição de ensino em virtude da realização, pelo período de um ano consecutivo, de um estágio não obrigatório proporcionado pela Prefeitura do Rio, através de um convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O fato de ter conhecimento de que ali havia sido matriculado um menino com autismo após a publicação da Lei Nº 12.764/12, justamente o que eu buscava como objeto de pesquisa, motivou o retorno à instituição, agora com outro olhar, não mais o de estagiária na área da Educação Especial e sim, com o olhar da iniciante em pesquisa científica, devidamente orientada.

O desenvolvimento da pesquisa no campo do estágio, excluindo-se o tempo de organização e arquivamento da documentação preparatória para a pesquisa, durou aproximadamente dois meses, iniciando em setembro e encerrando-se no final de outubro de 2014, ocorrendo em alguns dias durante a semana, nem sempre previamente agendados com a escola ou com a professora regente. Estas estavam cientes e de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, mas desconheciam o dia (os dias) exatos em que ocorreria o processo de observação não-participante no decorrer da semana. Dessa forma, buscamos imprimir maior espontaneidade na prática de pesquisa, minimizando qualquer expectativa da escola ou do professor em relação a presença de um pesquisador em sala de aula. Inclusive, foi salientado que o objetivo não seria de forma alguma apontar erros ou acertos na prática pedagógica, de uma postura não amigável, de vigia da prática docente, mas de promover reflexões acerca do tema, contribuindo da forma possível para a inclusão escolar, inclusive assumindo o compromisso de dar o retorno dos resultados da pesquisa para a escola.

Trata-se de uma escola pública municipal localizada na Zona Norte da cidade Rio de Janeiro. O acesso à escola é fácil, tendo nas proximidades inúmeras linhas de ônibus municipais e intermunicipais, inclusive estação de metrô. A instituição atende a alunos do entorno da escola e de bairros próximos, sendo a maioria desses alunos moradores de comunidades carentes, dos morros que cercam o bairro, sendo a maioria de famílias consideradas baixa renda.

Além disso, essa unidade escolar atende crianças da Educação Infantil, a partir dos quatro anos de idade, na fase pré-escolar, chegando até o 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma escola regular da rede municipal e, no momento, possui quatro alunos denominados “integrados”, ou seja, quatro alunos com deficiência, sendo dois alunos com

autismo, uma aluna com síndrome de Down e um aluno com transtorno não especificado. Esses alunos integrados pertencem a turmas distintas. Somente João está matriculado na etapa da Educação Infantil.

A sala de aula na qual o João estuda é ampla, possui um espelho modesto em tamanho num dos cantos de uma parede, quadro branco, mesas forradas em fórmica na cor verde, cada mesa com quatro cadeiras do mesmo material, um cantinho com livros paradidáticos diversos, um cantinho com brinquedos, uma prateleira com jogos e blocos de montar, um armário para a guarda de materiais de uso da turma, “cabideiro” para mochilas. Há também alfabetário, calendário e chamadinha fixados nas paredes, bem como mural com folhas de atividades fixadas, ou seja, a exposição de alguns trabalhos da turma. A professora não tem uma mesa em tamanho diferenciado da mesa das crianças, usando uma das mesas infantis para a colocação de materiais pessoais, inclusive a própria bolsa. Além disso, a sala de aula possui aparelho de TV e de DVD.

### ***3.2.1 – Observação Não-Participante***

Optamos pela observação não-participante a fim de cumprir a ideia de interferir o mínimo possível na dinâmica escolar. Talvez o ideal fosse a instalação de câmeras pela sala de aula, de forma que houvesse boa captação do áudio também. Mas isso não era possível e também perderíamos no processo de observação detalhes importantes, que talvez não pudessem ser vistos através das câmeras, como o brilho do olhar do aluno João durante a realização de uma atividade com a professora regente Clara, o sorriso tímido que ele dava ao ouvir seu nome sendo lembrado pela professora no momento da rodinha. Ou seja, o objetivo era observar sem perder também a dimensão afetiva nessa troca entre professor e aluno no decorrer da prática pedagógica, bem como entre o João e os outros participantes da pesquisa que interagiram com ele em algum momento durante esse tempo da pesquisa de campo.

Então, foi observado o João não só na sala de aula, mas em outros espaços escolares também, como no refeitório, no pátio durante aula de Educação Física, no parquinho, buscando manter a distância de poucos metros do João, exceto no momento da atenção individualizada, o qual será descrito a seguir. Nesse momento, em que a professora Clara realizava atividades somente com o aluno João, a observação foi feita de perto, de forma que a pesquisadora sentava à mesma mesa que João e Clara. A professora autorizou o registro fotográfico das atividades realizadas em aula, mas visando a não atrapalhar a dinâmica

escolar, a opção foi de registrar apenas algumas atividades com a câmera fotográfica, priorizando os registros por escrito no diário de campo.

### ***3.2.2 – Entrevistas Estruturadas***

As entrevistas estruturadas consistiam em perguntas previamente escritas que eram feitas aos participantes principais da pesquisa e a alguns participantes secundários. Consideramos participantes principais da pesquisa o aluno com autismo, a professora regente e a mediadora de aprendizagem. Como participantes secundários da pesquisa, consideramos a mãe do aluno com autismo, a diretora da unidade escolar, a coordenadora pedagógica, a professora de Educação Física e os outros alunos da classe comum na qual João está matriculado. As perguntas eram respondidas por escrito, em folha anexa ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que algumas perguntas aos participantes principais foram feitas e respondidas apenas por via oral, sendo registradas as respostas pela pesquisadora no diário de campo.

### ***3.2.3 – Registros no Diário de Campo***

Nos dias da observação não-participante, foram feitos registros no diário de campo. Este era um caderno separado somente para as anotações relacionadas ao processo de observação no campo de pesquisa, em que registrava a rotina do aluno, dados que considerava pertinentes aos objetivos da pesquisa, incluindo também nesses registros algumas falas e respostas dos sujeitos principais do estudo.

### ***3.2.4 – Registros Fotográficos do Caderno de Planejamento Pedagógico***

Esse procedimento de coleta de dados foi incluído no decorrer da pesquisa de campo, após a professora regente questionar se interessava ao estudo a verificação do planejamento pedagógico da turma. Então, houve a autorização da professora regente para que o caderno de

planejamento pedagógico fosse fotografado, uma vez que esse procedimento foi considerado positivo para o aprofundamento da pesquisa.

Para o registro fotográfico foi usada a câmera de um aparelho telefônico móvel, modelo Moto G, da marca Motorola. Todas as folhas do caderno de planejamento pedagógico foram fotografadas. Importante dizer que havia também um caderno de planejamento pedagógico exclusivo para o aluno João, no qual eram anotados não só os planos de atividades, como o desenvolvimento desse aluno durante cada bimestre.

### **3.3 – Análise dos Dados**

O conjunto de todos os dados obtidos levou à criação de categorias de análise, as quais serão discutidas a seguir.

#### **3.3.1 – Rotina**

Conforme os registros feitos no diário de campo, encontramos uma rotina diária para o aluno com autismo bem definida e estruturada. João estuda no turno da tarde. O horário da turma é de 12:45 h às 17:15 h, mas o João tem redução de carga horária, ficando na escola de 13:00h às 15:00h, ou seja, não cumpre a mesma carga horária que os colegas de classe, que as outras crianças da escola que estudam nesse turno.

Sua rotina consiste em: chegar à escola, colocar a mochila na classe, acompanhar a turma no refeitório para o almoço, ir ao banheiro após o almoço, participar do momento da rodinha em sala de aula, realizar atividades individualizadas com a professora regente, e permanecer em sala de aula ou no parquinho até a hora da saída às 15:00 h, sempre acompanhado da mediadora Renata.

Foi observado que o João não almoça na escola, apenas acompanha a turma durante essa refeição, pois ele come em casa antes de vir para a escola. Segundo a professora Clara, durante o primeiro semestre foi tentado que o João almoçasse na escola, mas ele não aceitou a refeição. Inclusive, a professora (com o auxílio da mediadora que o acompanhava no primeiro semestre) tentou dar a refeição em sala de aula, numa tentativa de que talvez separado das crianças, sem a movimentação do refeitório, ele pudesse alimentar-se na escola, mas nem assim foi possível. Então, a professora Clara conversou com sua mãe a fim de encontrarem

uma solução para essa barreira e a decisão foi que ele chegasse à escola tendo feito a refeição anteriormente em casa.

Outro registro importante, é que no primeiro semestre o João participava das aulas de Artes, mas não de Educação Física. Depois houve mudança de horário nas atividades extras oferecidas para a turma de Educação Infantil (Artes e Educação Física) e, a partir de setembro, ele começou a participar das aulas de Educação Física. Porém, agora não mais na de Artes, uma vez que essa disciplina ocorre após o horário da sua saída da escola.

Geralmente no momento da rodinha, o João participa das mesmas atividades do restante da turma, ainda que fuja da rodinha algumas vezes, tendo que ser “resgatado” várias vezes pela professora Clara durante essa atividade. A participação dele na rodinha cresceu durante o período de observação, no segundo semestre. Conforme registros do desenvolvimento de João feitos no caderno de planejamento pedagógico pela professora, é possível constatar essa evolução; enquanto no primeiro semestre era difícil para ele permanecer, mesmo que por poucos minutos, na rodinha, hoje ele já consegue ficar por mais tempo, ainda que “fugindo” de vez em quando. Entretanto, foram raras as vezes em que registrei João imitando os gestos durante as músicas cantadas na rodinha e, em nenhum momento ele cantou as músicas. Este tipo de comportamento é comum em criança com autismo que apresenta um quadro de atraso na linguagem verbal e não verbal, mas foi interessante observar que ocorreu um avanço nesse sentido durante o período da pesquisa de campo, e nos últimos dias de observação já começou a imitar alguns gestos, ainda que isso não ocorresse em todas as músicas. Sem dúvida, foi um avanço na participação espontânea dele. Em todas as rodinhas, eram cantadas as mesmas músicas: uma que trabalhava o cumprimento às pessoas, outra envolvendo a chamadinha dos alunos, os alunos presentes e os ausentes no dia de aula; uma música que trabalhava o tempo e outra música que trabalhava os dias da semana, o calendário.

Após as músicas, havia um momento na rodinha no qual a professora Clara trabalhava com as crianças alguns conteúdos, tais como numeração, contagem, quantidade de meninos e de meninas na classe, o alfabetário, entre outros. Findo o momento da rodinha, a turma era direcionada para sentar às mesas, sendo que o João era direcionado sempre para a mesma mesa e cadeira. Ele havia selecionado aquele lugar como dele, o que era respeitado pela professora Clara. Nessa mesa eram realizadas as atividades individualizadas. Durante o período de observação, nenhuma outra criança do grupo sentou à mesa com João e não houve relato da professora se as outras crianças sentaram às outras mesas no decorrer do ano por conta dessa seleção de lugar feita pelo aluno, se ele não aceitava outras crianças à mesa ou se

a professora regente direcionou as crianças para outras mesas a fim de realizar a atividade somente com João, pela questão da concentração desse aluno nas tarefas. Raramente outra criança sentava nessa mesma mesa do João, mas acontecia esporadicamente e de forma espontânea essa interação, fora do momento da atenção individualizada. Cotidianamente eram realizadas, em média, duas atividades individualizadas com o João.

Em todos os dias de observação, foi verificado que esse momento era sempre conduzido pela professora Clara, sem a participação da mediadora. Esta, Renata, apresentava pouca iniciativa em relação ao João, colocando-se preponderantemente numa posição de observação, não raro à distância, supostamente zelando mais pela segurança do menino nos ambientes da escola do que necessariamente cumprindo o papel de um mediador de aprendizagem. No decorrer da pesquisa foram presenciados apenas dois breves momentos em que houve uma interação com finalidade pedagógica entre a mediadora e o João, como serão descritos ao longo do texto.

Enquanto a professora Clara trabalhava com o João, o restante da turma realizava outras atividades, como trabalhos com massa de modelar, dobraduras, desenhos ou mesmo a realização de exercícios em folhas de atividades previamente impressas. Somente quando a professora terminava as atividades previstas para o dia com o João, é que ela direcionava-se para trabalhar com o restante da turma. Nesse momento que o João ficava mais a cargo da mediadora, seja em sala de aula ou no parquinho.

### **3.3.1.1 – Um Dia de João na Escola**

Foi extraído do diário de campo um dia do aluno com autismo nessa escola a fim de destacar bem a rotina dele para o leitor. Como as anotações foram feitas de forma corrida, pois nem sempre a velocidade da escrita acompanhava o momento observado, não se trata de uma transcrição literal e sim de um relato do registro do diário de campo.

Após deixar os pertences na classe, a turma conversou por poucos minutos e dirigiu-se para o refeitório, pois seria servido o almoço. Durante a refeição, João permaneceu com o grupo, sendo que ele não almoçou na escola. João aceitou a fruta servida de sobremesa. Permaneceu no refeitório espontaneamente próximo à professora Clara. A mediadora Renata observava João, tendo o cuidado de não deixá-lo fugir do refeitório para o pátio da escola. Terminado o momento da refeição, houve a ida ao banheiro, e a turma voltou para a sala de aula. Durante esse trajeto, João caminhou de mãos dadas com a professora Clara.



Em sala, a professora convidou a todos para sentarem em círculo no chão, a fim de iniciarem o momento da rodinha. A professora chamou o João para a rodinha, e ele a atendeu. Como na maioria das vezes, ele sentou no colo da professora Clara durante a atividade da rodinha. A turma cantou a música do cumprimento aos amigos. Durante a música o João saiu da rodinha. A professora o chamou, mas ele não atendeu. Ela interrompeu a atividade, levantou-se e o buscou, direcionando-o de volta à rodinha. Recomeçou a música. Ele somente observava as outras crianças. Mostrava-se alegre, sorrindo durante esse momento. Sorriu ao observar as outras crianças cantando e fazendo os gestos da música. A mediadora observava o aluno à distância, não estava sentada na rodinha. Depois cantaram a música que trata da questão do tempo, se estava Sol, se estava nublado, se estava chovendo. João fugiu novamente da rodinha. A professora o chamou. Ele retornou à rodinha, sentou novamente no colo da professora Clara. Iniciaram a música dos dias da semana. João continuou observando os colegas e sorrindo. Fugiu novamente da rodinha. A professora o chamou. Ele pegou dois brinquedos na bancada. Caminhou pela sala pareando os brinquedos (eram duas tampas de jogos pedagógicos feitas em madeira). A professora insistiu, o chamando novamente. Ele estava um pouco agitado, resistiu em voltar para a rodinha. A professora continuou a atividade e de vez em quando, falava o nome dele em voz alta, numa tentativa de chamar a atenção dele. Ele sorriu ao ouvir o próprio nome e voltou para a rodinha, levando o brinquedo. Aparentemente o aluno observou que saindo da rodinha, conseguia atenção individual da professora, pois ele demonstrou a satisfação em ser chamado por ela. Talvez seja interessante buscar outra forma de agir nesse processo, para que esse comportamento de fugir da rodinha não se torne um reforço negativo, incentivando o comportamento inapropriado do aluno.

A professora deixou que ele ficasse com o brinquedo na rodinha, pedindo apenas que ele deixasse o brinquedo ao lado. Houve o momento do calendário. O João costumava fixar algo no calendário, sob o comando da professora Clara. Ao final da rodinha, durante o momento do número de crianças presentes em aula, o João participou da atividade de contagem. Foi usado material concreto (tampinhas de refrigerante). A turma realizou a atividade contando de um a cinco. O João realizou a mesma atividade, sendo que de um a três. O primeiro a realizar essa atividade de contagem foi o João. Terminada a atividade, ele saiu da rodinha de novo. Nesse momento, a professora Clara continuou a atividade com o restante da turma na rodinha e o João ficou caminhando pela sala, pareando as tampas em madeira, sob a supervisão da mediadora Renata.

Findo o momento da rodinha, as crianças sentaram-se à mesa, direcionadas pela professora. A professora Clara pegou o material que seria usado pela turma, explicou a

atividade que eles deveriam realizar e pediu que a mediadora Renata distribuísse massinha de modelar para a turma. Depois, chamou o João para sentar à mesa. Ele direcionou-se para a mesa selecionada (o mesmo local sempre) por ele e a professora Clara deu início ao momento da atividade individualizada com ele. Durante as atividades, observa-se afeto entre a professora e o João. Ele a abraçava e era carinhoso com ela. A recíproca acontecia. Quando ela falava com ele, abaixava-se e buscava fazer contato visual com ele. Também buscava dar comandos claros, frases curtas. As outras crianças aguardavam com paciência enquanto a professora Clara trabalhava com o João. A mediadora observava à distância. A professora Clara relatou que o João não gosta de trabalhar com tinta, o que foi constatado. A atividade era pintura a dedo. Embora ele sinta desconforto ao usar tinta, ele aceitou realizar a atividade, desde que lavasse a mão logo em seguida. Primeiro o João cobriu com caneta colorida o próprio nome, que estava escrito a lápis. A professora o auxiliou a segurar a caneta. Depois, usando tinta guache, usou o dedo como carimbo para quantificação. Eram três cores de tinta (vermelho, azul e verde). Cada cor que ele usava, era necessário sair da sala para lavar as mãos. A pia fica do lado externo da sala de aula, o que dificulta um pouco o trabalho, pois é necessário passar pelo parquinho e o João acaba resistindo um pouco a retornar para a sala de aula. Esse procedimento foi realizado por três vezes seguidas, já que foram três cores de tinta usadas na atividade. Com a tinta vermelha ele carimbou com o dedo uma vez ao lado do número um. Com a tinta azul ele carimbou duas vezes com o dedo ao lado do número dois e com a tinta verde ele carimbou com o dedo três vezes ao lado do número três. Ele não apresentou dificuldade para compreender e realizar a atividade, exceto retornar para a sala após a ida à pia no lado externo da sala, uma vez que gosta muito de brincar no parquinho.

Como nesse dia a professora Clara estava cuidando de duas turmas de Educação Infantil simultaneamente, pois a professora de outra turma havia faltado, ela realizou apenas uma atividade individualizada com ele nesse dia, deixando depois que ele ficasse no parquinho sob os cuidados da mediadora até a hora da saída.

### ***3.3.2 – Atenção Individualizada***

Há dois momentos distintos e bem claros na rotina do João: momento das atividades com o grupo (refeição e rodinha) e momento das atividades individualizadas (predominantemente realizadas com a professora Clara). Sem dúvida, a atenção individualizada é um caminho para facilitar a construção do conhecimento pela criança com

autismo, inclusive largamente usada em consultórios por terapeutas, bem como em Sala de Recursos, pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado. É comum também a atenção um a um, em classe comum ou em classe especial, quando a professora fala a todos primeiramente e depois, atende a um aluno por vez, observando a necessidade de cada um, dando uma atenção individualizada a todos. Mas o que observei foi um tempo maior de atenção individualizada ao João, em virtude de sua condição de aluno “especial”. É como se a professora “se dividisse” entre a turma e o João. A seguir, seguem algumas das atividades individualizadas realizadas com ele, salientando que cada tópico representa as atividades realizadas em um dia letivo, transcritas do diário de campo:

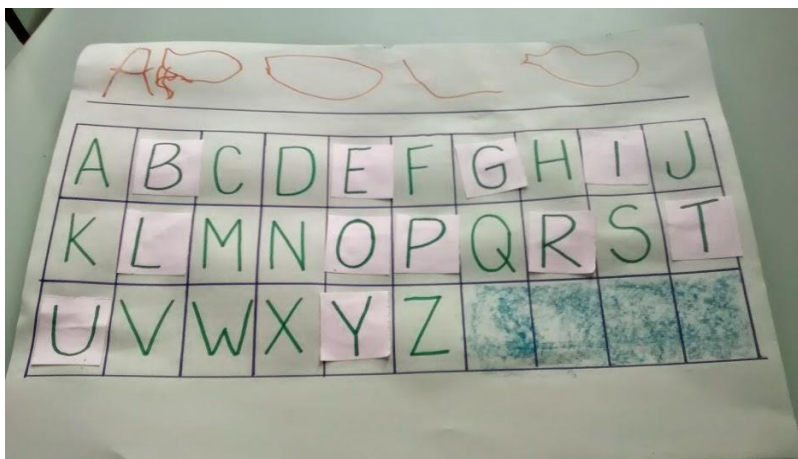
- A professora entregou o jogo Conhecendo as Vogais com a Turma da Mônica para o João e ele rapidamente montou o quebra-cabeça. Depois, antes de guardar, ela perguntou quais eram as vogais do quebra-cabeça e ele disse as vogais em voz baixa, sem dificuldade. Depois, a professora entregou letras do alfabeto imantadas ao João, com duas placas de papelão forradas. Uma placa tinha a foto da mãe do João com a palavra MAMÃE escrita em tamanho grande e a outra placa tinha a foto do próprio João, com o nome dele escrito ao lado da foto, tudo escrito com letra bastão e em tamanho grande. Ele fez a atividade sem dificuldade. Colocou as letras imantadas correspondentes em cima das indicadas nas placas. Sorriu ao ver a própria foto e a foto da mãe. Depois, em uma folha em branco, a professora o auxiliou, segurando a sua mão, para que ele escrevesse a lápis o próprio nome em letra bastão.

- Nesta outra atividade, a professora trouxe canetas coloridas (vermelho, azul, verde, amarelo) para a mesa do João. Pediu que ele entregasse a caneta amarela para ela e ele o fez corretamente. O mesmo procedimento com as outras canetas e o resultado foi positivo, ou seja, ele reconhece essas cores. Depois, ela pegou quatro envelopes brancos (confeccionados com folha A4 cortada em quatro partes) e escreveu em um envelope o número 1 usando a caneta amarela, no outro envelope o número dois usando a caneta verde, no outro envelope o número 3 usando a caneta vermelha e no último envelope o número 4 usando a caneta azul. Havia um número em cada envelope. Então, a professora pegou palitinhos plásticos nas mesmas cores das canetas, em quantidade suficiente para a atividade. João precisava colocar os palitinhos plásticos na quantidade e na cor correspondente aos envelopes. Ou seja, deveria colocar um palitinho amarelo no envelope com o número 1, dois palitinhos verdes no envelope com o número 2 e assim sucessivamente. A mediadora observou o que ele realizava com a professora, sem interferir. Estava sentada à mesa também, junto a eles. O restante da turma estava copiando o próprio nome em uma folha e estava

realizando uma atividade em folha impressa que envolvia os números de cinco a nove. Enquanto isso, João continuava trabalhando com a professora Clara e ela o incentivou a colorir os envelopes com lápis de cor nas mesmas cores dos números. Para fixar a lição, pediu que o João repetisse a ação de colocar os palitinhos plásticos nos envelopes. Ele demonstrou certo cansaço e saiu da mesa, levou dois brinquedos para pareamento enquanto caminha pela sala, como gosta de fazer. A professora insistiu, pedindo para ele retornar à mesa. Ele voltou, repetiu a tarefa solicitada e saiu de novo, levando os dois brinquedos.

- A professora terminou na rodinha uma atividade com as outras crianças. O João estava caminhando pela sala. A mediadora estava sentada na rodinha hoje. A professora orientou a mediadora em relação a alguma atividade que não conseguiu ouvir de onde me encontrava. A mediadora saiu da rodinha e pegou no armário um material pedagógico. Era um jogo para o João, pegou blocos de montar. O João não demonstrou interesse pelo que a mediadora oferecia, levantou-se da mesa, deixando-a. Ela o chamou e ele não a atendeu, se “fez de surdo”. Quando terminou a rodinha, a professora direcionou os alunos para as mesas. Nesse momento, o João supostamente havia aceitado realizar a atividade com os blocos de montar, voltou para a mesa. Ele pegou os blocos de montar e os guardou na caixa, como a dizer para a mediadora Renata que não era o que desejava fazer. A turma recebeu uma folha de atividades cujo conteúdo era o número sete. Enquanto a turma fazia a atividade, a professora Clara dirigiu-se ao João. Renata permaneceu observando a atuação da professora regente com o João. A primeira atividade foi com as placas dos nomes e fotos (MAMÃE, PAPAI E JOÃO). A professora tinha recorte de letras e o João deveria cobrir as palavras com as letras recortadas. Depois, usando letras móveis, ele escreveu o próprio nome. A segunda atividade foi com tampinhas de refrigerante e cartões plastificados (número um ao número cinco). O João fez as duas atividades satisfatoriamente, sem dificuldade. No meio dessa última atividade, João disse: “Acabou! Êêê!” E a professora esclareceu que ainda faltava um pouquinho para terminar a atividade. Ao final, a professora pediu os cartões para ele. Dizia: “Me dá o dois?” Ele entregou o cartão com o número dois para a professora. Assim ela fez com todos os cartões e ele reconheceu todos os números, do um ao número cinco. A última atividade desse dia foi desenho com caneta colorida. Ela desenhou um rosto e ele imitou o desenho dela, fazendo um rosto também.

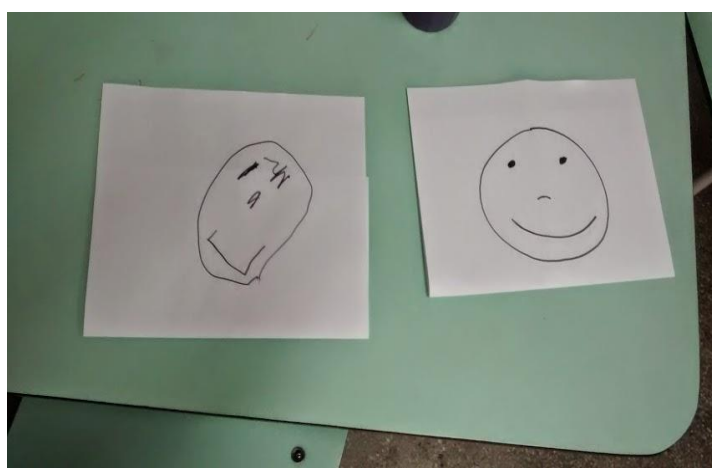
Seguem registros fotográficos de algumas atividades realizadas nesses momentos que chamamos de atenção individualizada:



*Figura 1- Atividade Reconhecendo e Sequenciando o Alfabeto*



*Figura 2- Atividade Encaixando Peças em E.V.A*



*Figura 3 – Atividade Desenhando um Rosto Humano*

### 3.3.3 – *Dando Voz aos Participantes da Pesquisa*

No decorrer do estudo e através das entrevistas estruturadas foi possível ouvir os participantes da pesquisa a respeito da proposta de inclusão da pessoa com autismo em escola regular. Este procedimento permitiu ampliar a percepção do dia a dia acompanhado, dando voz às inseguranças, incertezas, às experiências positivas e aos desafios desse caminho percorrido pelos profissionais da escola pesquisada.

Seguem algumas falas dos participantes da pesquisa sobre a inclusão do aluno com autismo em classe comum:

*“Acho importante a inclusão. No entanto, nem os professores nem a escola pública estão preparados para atender adequadamente os alunos especiais.”* (Diretora entrevistada)

*“Para mim é um passo importante, pois possibilita ao autista a integração, o desenvolvimento de habilidades como a comunicação e a autonomia. E para os outros alunos a convivência com as diferenças. Isto desde que a escola e a classe em que o mesmo está seja devidamente preparada com mediadores e materiais específicos.”* (Coordenadora Pedagógica entrevistada)

*“Penso que todos saem ganhando. Eu, (...), que preciso rever minhas práticas, me visitar, recriar conceitos, estratégias, após tantos anos no magistério; a turma, que tem todos os dias uma aula de respeito ao próximo, de superação de obstáculos, que fica feliz, vibra e torce pelas pequenas conquistas do cotidiano, e o João, que pode desenvolver sua oralidade, interação, o entendimento de regras, a assimilação de rotinas e ainda ter o seu desenvolvimento cognitivo garantido por um currículo adaptado às suas necessidades e, portanto, altamente flexível.”* (Professora entrevistada)

*“A inclusão ajuda o aluno a se integrar na sociedade e as outras crianças a se desenvolver, aceitando as diferenças. E para o aluno com autismo a inclusão promove a interação.”* (Mediadora entrevistada)

Analisando as falas dos entrevistados, podemos destacar alguns pontos, como a questão da socialização diante da presença da pessoa com deficiência na escola e a noção de que a convivência com pessoas com deficiência pode auxiliar o convívio com as diferenças. De fato, o processo de socialização é importante para o desenvolvimento de todo ser humano, sendo a primeira recomendação que um médico faz quando há o diagnóstico precoce de autismo, o matricular a criança na creche escola. E para o grupo infantil, crescendo junto às

crianças “especiais”, essas diferenças são vistas com maior naturalidade, excetuando o período em que pode ter início o preconceito por imitação do comportamento de terceiros.

Também foi identificado numa ou outra fala resquícios do modelo da integração, o discurso de despreparo dos professores e da escola para o atendimento às pessoas com deficiência, já que o suporte de AEE é precário. É possível entrever algum distanciamento do cotidiano escolar da legislação vigente que regulamenta o processo educacional das pessoas com deficiência.

A ausência de expressões que retratem o direito à educação com qualidade da pessoa com deficiência, ainda reflete uma visão da escola como auxílio às pessoas com deficiência, de forma que o aparecimento de falas referentes à socialização não é proporcional às falas que tratam do processo de aprendizagem desse aluno.

Podemos afirmar que, há a presença da boa vontade dos profissionais da escola, apesar das lacunas reconhecidas no processo de inclusão.

“A gente não tem muitas respostas, mas pelo menos tenta...” (MULLER; GLAT, 2007, p. 25)<sup>8</sup> Com frase similar iniciou-se o diálogo com a professora regente Clara no início da pesquisa de campo. Era o conhecido método da “tentativa e erro” no processo de inclusão em classe comum de alunos com deficiência, no qual a insegurança do professor e a lacuna deixada na formação docente são visíveis, evidenciando uma prática pedagógica que merece ser revisitada, uma deficiência que necessita ser conhecida pelo professor bem como pela comunidade escolar, pois todos precisarão lidar com esse aluno no cotidiano.

Segundo a professora Clara, a sua primeira reação ao ser informada que teria um aluno com autismo em classe *“foi sentir o medo inerente ao desconhecido, pois nunca havia trabalhado com uma criança autista. Em seguida, veio a insegurança (que me acompanha até hoje), por nunca saber se os métodos, recursos, materiais e propostas escolhidos serão bem aceitos por ele ou se alcançarão os objetivos propostos. Isso sem contar com a ansiedade, pois a cada atividade obtenho uma resposta diferente, e a espera por essa resposta vem sempre carregada de muita expectativa”*.

Durante sua formação para a docência não houve preparo necessário a fim de trabalhar com uma criança com autismo. Conforme relato, teve aproximadamente uma semana para preparar-se, do tempo em que foi comunicada pela escola que teria um aluno com autismo em classe até o dia da chegada do aluno na escola. Nesse tempo, pesquisou o que havia disponível na internet e teve uma conversa demorada com a mãe do João, no intuito de adequar o que havia lido com as peculiaridades do aluno. Clara afirmou que a *“escola oferece*

<sup>8</sup> Trata-se de uma pesquisa com relatos de professoras da Educação Especial.

*o suporte que lhe é possível, mas está muito longe daquele necessário para oferecer melhores condições de aprendizagem”* ao aluno João.

A mediadora, Renata, cursa o terceiro período de Pedagogia e é a sua primeira experiência em uma sala de aula na condição de estagiária contratada pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Ela afirma o seu despreparo para trabalhar com uma criança com autismo e conta com a orientação da professora regente para o desempenho da tarefa. A capacitação para o estagiário que atua na Educação Especial oferecida pela Secretaria Municipal de Educação através do Instituto Helena Antipoff *“não sai da teoria, não dá base para capacitar os estagiários”*. Conforme informou, há apenas um encontro por mês para a referida capacitação. Diz que buscou conhecimento *“sobre autismo em sites da internet, em postos de saúde e com familiares”*, pois tem um primo com autismo.

Sobre o conceito de mediação de aprendizagem Renata afirmou que *“a mediação tem por objetivo explicar a um determinado aluno o que a professora regente está transmitindo à turma e ajudá-lo da melhor maneira possível.”* Também informou que não ajuda a professora regente na confecção dos materiais adaptados para o aluno João.

A coordenadora pedagógica, quando questionada sobre seu processo de formação, se havia sido preparada para apoiar a professora regente no trabalho junto ao aluno com autismo em classe comum, afirmou que não sentiu que estivesse preparada, que buscou *“ajuda nos livros, artigos, sites especializados no assunto para auxiliar os professores.”* O apoio que oferece à professora regente é *“em centro de estudos, conversamos e juntas traçamos objetivos, avaliamos o trabalho desenvolvido.”* Informou que a unidade escolar conta com Sala de Recursos na escola polo municipal que atende essa região e também conta com *“professor itinerante, mediadores e boa vontade dos professores e gestores”*.

Em relação ao cumprimento de horário reduzido na escola pelo aluno com autismo, a professora regente informou que o impedimento era pela própria condição do aluno; que não era um impedimento da escola, pois era o aluno que não aguentava ficar muito tempo no ambiente escolar. Segundo a coordenadora pedagógica, o aluno João cumpre carga horária reduzida *“porque apresenta baixa concentração e ainda está se adaptando ao ambiente escolar. Outros alunos especiais cumprem o horário integral”*.

Segundo a diretora da escola, *“o município conta com sala de recursos e professor itinerante. No entanto, como a família no início do ano recusou a sala de recursos pelo fato do aluno estar em atendimento em outro local, também não temos a visita do professor itinerante”*. Com isso justificou o não acompanhamento do aluno pelo atendimento educacional especializado, geralmente oferecido pela Prefeitura do Rio de Janeiro aos alunos



com deficiência da rede pública. Vale Lembrar que a mediadora não tem formação suficiente para oferecer suporte em AEE, apesar do exercício da função.

Dessa forma, podemos constatar que os próprios profissionais da escola reconhecem a falta de preparo da unidade escolar para o desempenho de um trabalho de qualidade junto aos alunos com deficiência, apesar de não posicionarem-se contrários à inclusão dessa clientela na escola.

### **3.3.3.1 – O Processo de Inclusão da Família desse Aluno na Escola**

É interessante registrar que em boa parte do processo que precede o diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA), geralmente há suspeita por parte dos pais, principalmente da mãe, de que a criança tem algum problema, mesmo antes da observação do pediatra, e no caso do João não foi diferente. Por isso salientamos aqui o importante papel dos profissionais da educação que trabalham nas creches, na pré-escola, porque são as pessoas que lidam mais diretamente com a criança nos primeiros anos de vida, são aqueles “olhos de ver” as sutilezas dos sintomas do autismo. Para tanto, é fundamental que esses profissionais conheçam as fases do desenvolvimento infantil. Nem sempre os sinais são evidentes em bebês e o diagnóstico precoce é fundamental para um prognóstico favorável.

Todas as pesquisas indicam que a melhor janela para atingir crianças autistas é antes dos cinco anos. Então, para nós, cada dia era uma corrida contra o relógio. Todos já ouvimos a lenda urbana da mulher que ergueu um carro para salvar o filho. Era exatamente esse tipo de impulso que eu sentia. (BARNETT, 2013, p. 53).

Na entrevista, a mãe de João, que aqui chamamos de Maria, relatou que a família acredita que o seu grau do autismo seja leve, uma vez que ele não repele as outras pessoas socialmente, procura pelos familiares mais próximos, inclusive os abraçando, beijando. Há pouco o aluno começou timidamente a falar, houve até um episódio em que João interessou-se por atender ao telefone em casa. João está com cinco anos e foi diagnosticado com cerca de dois anos de idade. Aparentemente tem o campo cognitivo preservado, supostamente com inteligência normal. Apresenta atraso na comunicação e maior comprometimento na interação social, tendo a parte motora aparentemente dentro do padrão normal de desenvolvimento infantil. Além da inserção na atual escola desde fevereiro de 2014, a criança conta com

atendimentos terapêuticos aqui especificados: psicomotricidade, fonoaudiologia e musicoterapia. Ele frequentava aulas de Natação, mas por problemas de horário teve que parar essa atividade esportiva.

A opção pela matrícula em escola regular de ensino deu-se, segundo ela, “*por acreditarmos que a convivência social é essencial para o desenvolvimento dele e que a oportunidade dele aprender o que outras crianças na mesma faixa etária dele aprendem*”.

É importante destacar, que João não apresentou comportamentos agressivos ou autolesivos na escola no decorrer da pesquisa, nem isso foi colocado pela docente. Também não foram identificados esses comportamentos no relato de sua mãe.

Embora existam exceções, é comum que alunos com autismo passem por algumas escolas durante a trajetória como estudantes, não tanto pela questão do acesso, mas pelas barreiras encontradas para a permanência do aluno na instituição. Essa é a segunda escola pela qual João passa e ele ainda está na etapa da Educação Infantil. Conforme as palavras de sua mãe, referindo-se à primeira escola em que o matriculou, “*ele foi matriculado em uma escola aos dois anos e meio de idade, mas saiu dessa escola aos três anos, por não concordarmos com algumas resoluções e condições da escola.*” Ou seja, seu processo de inclusão em escola regular foi interrompido durante um tempo razoável, o que possivelmente contribuiu para uma maior dificuldade de adaptação hoje em dia.

Maria, mãe de João, tem voz e vez na escola. Chamamos a atenção para o fato disso não ser corriqueiro no contexto escolar, apesar de ser conhecida a importância da boa comunicação entre escola e família, principalmente nos casos daquelas crianças que ainda não são verbais, apresentam limitações na linguagem verbal e não verbal, e, logo, não têm como relatar para seus responsáveis o que ocorre consigo no cotidiano escolar. Essa é uma situação muito comum nos casos de autismo e deve, sem dúvida, ser observado pela escola. Inclusive um distanciamento entre escola e família pode ser uma barreira para a identificação de casos de *bullying*<sup>9</sup>, que ocorrem com relativa frequência em escolas, onde alunos com autismo são vítimas em potencial. Pode, também, ser um fator que dificulte o atendimento terapêutico, pois uma pergunta básica nas consultas de rotina com o neuropediatra é “*como o aluno está na escola*”?

Através da fala da mãe do João, transcrita abaixo, podemos nos inteirar um pouco mais do processo de inclusão da família do aluno na escola.

---

<sup>9</sup> Bullying é um termo usado para descrever atos que retratem violência, física ou psicológica, praticada por um ou mais indivíduos, gerando consequências negativas e perigosas para quem o sofre. Infelizmente, é algo que acontece com frequência no contexto escolar. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying> Acesso em: 29 Out 2014.

*“A professora Clara é a minha principal via de comunicação dentro da escola. Nós trocamos sempre informações sobre novidades que o João realize, seja verbalmente ou por redes sociais (fotos, vídeos e relatos). Em relação à escola, nunca precisei me remeter a outras pessoas do corpo escolar, a não ser para questões burocráticas.” (Maria, mãe de João)*

Essa fala de Maria é significativa e confirmada pelo relato da professora regente durante a entrevista, trecho a seguir:

*“Nossa relação é excelente. Nos falamos todos os dias, e uma estratégia que encontrei para incluí-los em nosso dia a dia foi fotografar, filmar diversos momentos do João e enviá-los quase que diariamente tais registros, via Internet.” (Clara, professora do João)*

Apesar dos problemas estruturais da escola para incluir efetivamente o aluno com autismo na dinâmica escolar, foi observada uma ação positiva para que a família tivesse ampliada a sua participação no dia a dia do aluno, o que foi possível através do uso das tecnologias disponíveis na atualidade, conforme vimos na fala acima da professora. Certamente há que se considerar o acesso aos recursos tecnológicos apontados na realidade estudada, como um celular que tem câmera fotográfica e filmadora, o acesso à *Internet*, o uso de computadores, tanto da professora como da família desse aluno, pois nem todas as pessoas têm acesso às novas tecnologias, ou por barreiras financeiras ou pelo denominado “analfabetismo digital”. É importante observar que essa inclusão foi favorecida por uma iniciativa da professora regente, que encontrou a alternativa de compartilhar de forma criativa os “momentos” de João na escola com a família dele, através da troca de mensagens eletrônicas com a mãe do aluno, compartilhando fotos e vídeos com ela através das redes sociais.

Consciente da dificuldade de comunicação da criança, que não permitiria aos responsáveis saber quais atividades ele realizou, se ele brincou com algum coleguinha na escola, em que estágio estava a sua interação com os profissionais da escola, a professora não quis deixar a família “no escuro” da rotina escolar do aluno, como ainda pode acontecer em outras unidades escolares. Pois, não basta saber que após a entrada tem a refeição, que após a refeição tem a atividade em aula e assim por diante. A rotina do aluno não pode ser observada apenas pela ótica da organização do tempo.

Além dessa troca de mensagens, do compartilhamento de fotos e vídeos do aluno pelas redes sociais, a comunicação com a família foi facilitada pelo exercício do diálogo constante,

praticamente diário, não ficando restrito às reuniões de pais que ocorrem ao longo do ano letivo, o que também conta como fator positivo para a inclusão da família do aluno com autismo na escola, pois esta família percebe-se como parte do processo e não à margem do processo educacional da criança. E nessas trocas com a família, mais especificamente com a mãe do aluno, embora houvesse também um bom contato com a avó, a professora pode ampliar seu conhecimento a respeito dos interesses e do cotidiano do aluno, favorecendo a própria prática pedagógica, compartilhando de forma estreita com a família os desafios e conquistas nesse universo.

### 3.3.3.2 – Visão dos Participantes quanto aos Desafios da Inclusão na Escola

Ao longo do estudo, constatamos que são muitos os desafios para a efetividade do processo de inclusão no contexto da escola comum. Pela fala dos entrevistados a seguir, podemos nos aproximar do ponto em que está o processo de inclusão nessa escola municipal onde o aluno João está matriculado:

*“A falta de preparo dos professores e da própria equipe gestora para lidar com alunos especiais em geral. Não há capacitação adequada para professores e mediadores”.* (Diretora entrevistada)

*“A maior dificuldade foi a falta de experiência e a falta de diálogo, pois não havia trabalhado com alguém que não conseguisse se comunicar”.* (Mediadora entrevistada)

*“Os desafios para a inclusão são formação do professor, falta de infraestrutura nas escolas, quantidade de alunos por turma, falta de tempo para pesquisa/ planejamento/ produção de materiais, precariedade de estagiários, de mediadores capacitados”.* (Professora entrevistada)

*“O maior desafio é perder o medo de lidar com o aluno autista”.* (Professora entrevistada)

E podemos observar pontos comuns entre a visão dos profissionais de educação e a visão da família da criança com autismo nessa mesma questão:

*“Eu acredito que isso varie de caso a caso, pois eu não sei se tudo o que eu disse aqui seria desse jeito caso o João fosse um caso de autismo severo, por exemplo. Sinceramente, eu penso que, de qualquer modo, do ponto de vista humano, os educadores precisam perder o medo de errar, de “não dar*

*certo”, de não conseguir cumprir o plano de aula, currículo, etc. A professora Clara faz isso! Daí, acredito que, do ponto de vista do sistema educacional, essas crianças/jovens nos ensinam que há outros modos de ensinar/aprender e que o modelo atual (disciplinas, seriado, anos, ciclos), se mostra muitas vezes ineficiente, até mesmo para as crianças neurotípicas, quanto mais para as crianças com algum tipo de deficiência. Mas, esse tipo de reforma é macro, mexe não só na escola, mas na sociedade brasileira como um todo e infelizmente, a gente ainda não possui um projeto de educação, por parte dos governos mesmo, que apoie as escolas e responsáveis na construção de uma educação produtiva, e não apenas reprodutiva (...) nós sabemos que há uma lei que diz que as salas de aula precisam estar climatizadas (...) porém, na escola só há, até o momento, uma sala com ar condicionado. (...) Há dois meninos com autismo na escola que poderiam render melhor, sob essas condições. E não enviam os aparelhos? Isso falando de um item em relação aos autistas. Imagine em relação aos deficientes visuais, auditivos, muitos “jogados em sala”, sem alguém que saiba ou possa lhes ensinar. (...) A gente senta e chora ou ri de nervoso, ao pensar no quadro geral. Nesse sentido, (...) o João tem sorte pelas circunstâncias que vive”. (mãe do João)*

Através do discurso dos participantes da pesquisa, aliado às nossas observações, identificamos algumas barreiras para a inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

A primeira é a falta de professores especializados, ou seja, é precário o suporte do atendimento educacional especializado, aliado à não qualificação dos mediadores de aprendizagem. Destaca-se, também, a falta de tempo dos professores para adaptação de materiais específicos para atender a tal ou qual deficiência e a quantidade de alunos por turma. Essas e outras considerações representam desafios para os cursos de formação inicial e continuada de professores ou para a formação continuada dos professores que já atuam ou que virão a atuar na rede municipal de ensino.

É possível para o professor da classe comum da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro buscar formação continuada, através do Instituto Helena Antipoff. Mas como superar o desafio da falta de professores substitutos nas escolas, a fim de que o professor da classe comum possa ausentar-se por alguns períodos a fim de investir na qualificação profissional? Outro ponto é a valorização do profissional da Educação. Não podemos esquecer que muitos professores trabalham em mais de uma escola, outros trabalham em até três turnos no dia, a fim de terem melhores condições de vida devido aos baixos salários, o que praticamente inviabiliza a formação continuada.

Há centros de estudos na própria escola que ocorrem por algumas horas, geralmente um dia da semana, que poderiam ser usados para esse fim. Porém, na prática, muitas vezes acabam funcionando como o tempo que o professor regente tem para planejar as atividades pedagógicas para toda a turma. A professora regente Clara tem esse horário do Centro de

Estudos estabelecido às quartas-feiras, enquanto a turma está participando das atividades de Educação Física, de Artes, tempo que é usado por ela para o planejamento pedagógico, para confecção de materiais e para avaliação.

Há uma escola especial municipal, em que o Centro de Estudos ocorre às sextas-feiras e nesse dia, os alunos não tem aula. Dessa forma, os alunos têm aula quatro vezes por semana, ficando a sexta-feira voltada para a capacitação dos professores que acontece por meio de uma reunião dos professores e gestores da escola, na qual eles estudam textos relacionados à educação e também promovem estudos de casos, às vezes aproveitando até para resolverem juntos desafios da própria escola relacionados a um aluno ou a uma turma. Aproveitam esse tempo também para o planejamento pedagógico, mas não desprezando a capacitação em serviço. Essa não é a realidade dessa escola regular municipal, na qual uma das prioridades é manter os alunos na escola, conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Esta é uma questão para reflexão em termos de inclusão educacional das pessoas com deficiência, embora não seja objetivo nesse estudo.

Atualmente, a capacitação no Instituto Helena Antipoff não é obrigatória para os professores lotados em classe comum, ou seja, essa capacitação fica mais a cargo do interesse desses professores e da política da própria escola. Atualmente existem cursos de extensão e de especialização voltados para a formação continuada desses professores, de gestores, inclusive para uma Educação na perspectiva Inclusiva. Mas estes geralmente são realizados fora do horário de trabalho do professor, não raro nos finais de semana ou no turno da noite, o que certamente é um fator que dificulta o processo do aperfeiçoamento profissional docente.

A quantidade de alunos por turma é questão amplamente documentada e no caso da inclusão do aluno com autismo, uma turma com número expressivo de alunos pode ser um complicador para alcançar o êxito nesse processo. Há uma minoria de escolas particulares que estabelece um limite de dez a 12 alunos por turma, com no máximo dois alunos com deficiência incluídos nessas turmas, a fim de que haja condição do professor regente dar atenção para as necessidades especiais desses alunos, sem deixar de oferecer a mesma qualidade de atenção ao restante da turma. O número menor de alunos por turma favorece também a acomodação às dificuldades sensoriais da criança com autismo, com menos barulho, menor movimentação na sala de aula. Mas esse limite de alunos por turma contrapõe-se às questões econômicas, geralmente encarecendo a mensalidade.

Em grande parte das escolas, tanto públicas quanto privadas, a média é um professor para 20, 30 ou até mais crianças em sala de aula, a depender da etapa de ensino. Nas escolas regulares do município Rio de Janeiro, considerando a etapa da Educação Infantil, as

diretrizes estabelecem um limite de 25 alunos por turma, podendo chegar a 28 alunos, sendo que, se houver aluno integrado<sup>10</sup>, o número de alunos por turma deve ficar em 23, com no máximo dois alunos integrados por turma.

Uma das colocações da professora Clara ocorreu nesse sentido durante o período de observação na pesquisa de campo, quando ela demonstrou preocupação com o próximo ano do João na escola. Segundo ela, esse ano o João pode contar com uma maior atenção dela graças à turma ser tranquila, pelos alunos terem acolhido bem o João, mas não é garantido que no próximo ano letivo o João estará numa turma tranquila, o que pode acarretar mais um desafio para a inclusão dele. Ou seja, um dos desafios para a inclusão do aluno com deficiência também é o acolhimento que terá na turma.

Uma ação importante para lidar com essa situação e que também foi considerado, durante a análise dos dados, um ponto positivo para a inclusão desse aluno na escola, foi uma atividade planejada pela professora regente em parceria com a mãe do João. Essa atividade teve a duração de dois dias e contribuiu para que os alunos da Educação Infantil compreendessem melhor o que era autismo e quem era o amigo João, o porquê de apresentar comportamentos diferentes em alguns momentos, o motivo do João não conversar com eles em aula, ter dificuldade de interagir com eles, aproximando também a família de João, representada na figura da mãe, do restante da turma.

Conforme relato da professora regente e registros feitos no caderno de planejamento pedagógico, a atividade consistiu na leitura do livro *Um Amigo Diferente*, autoria de Cláudia Werneck, seguida por uma conversa com as crianças a respeito das diferenças humanas, explicando numa linguagem apropriada para a faixa etária algumas características do autismo. Após essa conversa, as crianças foram convidadas a listar algumas perguntas que seriam feitas à mãe do João. Para fechar a atividade neste primeiro dia, as crianças fizeram a dobradura de uma flor. O João realizou as mesmas atividades que o restante da turma nesse dia, inclusive participando dessa roda de conversa da forma que lhe era peculiar.

No dia seguinte houve a continuação da atividade, só que agora com a participação efetiva da mãe do João, que fez uma visita à turma. Durante essa visita, a mãe de João contou a história *Tudo Bem Ser Diferente*, autoria de Todd Parr, e respondeu às perguntas elaboradas anteriormente pela turma, buscou tirar as dúvidas dos alunos, promovendo uma verdadeira entrevista a respeito do João, o que refletiu positivamente no processo de inclusão nessa turma, envolvendo a família de João na prática pedagógica, no cotidiano escolar.

---

<sup>10</sup> Na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, os alunos com deficiências no ensino comum são geralmente chamados de “integrados” ou “alunos de inclusão”.

Então, vimos que são muitos os desafios para a inclusão do aluno com autismo na escola regular. Incluir é um processo complexo, que nos convida a reflexões profundas a respeito da diversidade humana. Como ensina Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 50):

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

E essa consciência do inacabamento é a mola propulsora da formação continuada, do espírito do professor pesquisador, das inúmeras tentativas e erros que visam a uma prática pedagógica que contemple a todos, respeitando as diferenças de cada um.



## CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de todos os participantes da pesquisa terem afirmado nas entrevistas que consideram o aluno João incluído em todas as atividades da escola, consideramos que ele esteja parcialmente incluído, pois as situações excludentes ainda estão fortemente presentes no cotidiano escolar desse aluno com autismo. É verdade que existe um esforço da escola, principalmente da professora regente, para que ele participe das atividades escolares junto aos colegas de classe, mas não podemos afirmar que esse esforço retrate uma inclusão escolar ampla, tal qual a instituída pela legislação vigente.

Porém, a que destacar que, ao analisarmos o desenvolvimento global de João, levando em conta o seu histórico, a inclusão em classe comum foi positiva, pois, conforme relato de sua mãe:

*“ele passou a verbalizar letras, números, ou seja, o que acontece na escola é reproduzido por ele fora dela. Percebemos também um salto na relação com os outros e percepção de mundo por parte dele. É como se tivesse aberto mais os olhos, os sentidos para tudo o que acontece. Está mais independente”.*

Nos registros feitos no caderno de planejamento pedagógico, no qual a professora anota o desenvolvimento de João no decorrer dos bimestres, também houve a constatação de uma melhora no desenvolvimento global do aluno, conforme podemos observar em alguns dados transcritos. No segundo bimestre, está registrado pela professora regente que o aluno demonstra *“interesse na hora da leitura e contagem, ainda não vai ao refeitório, só escreve a lápis com o apoio da mão da professora regente, fica um pouco mais na rodinha, ainda não reconhece as cores, a pintura com pincel fluiu melhor, balbuciou as vogais”*.

Passando para as anotações referentes ao desenvolvimento do aluno no terceiro bimestre, temos: *“começa a aceitar melhor a ida ao refeitório, mas ainda não aceita a comida; (...) seu tempo de concentração vem aumentando e ele agora participa de grande parte das atividades de rotina junto com a turma, inclusive na rodinha; ainda escreve o nome a lápis com apoio; balbucia as vogais, as letras do seu nome e alguns números (reconhece até o nove); reconhece as cores; seguindo um modelo, é capaz de desenhar o rosto humano”*. Um pouco mais a frente, no início dos registros referentes ao desenvolvimento do aluno no

quarto bimestre, temos que o aluno “*escreve o seu nome sem apoio e reproduz o alfabeto com as letras móveis*”.

Esses dados demonstram a importância da intervenção pedagógica precoce, não só para a socialização do aluno com autismo, mas para o desenvolvimento como um todo, ampliando a comunicação e a interação social desse aluno. Trata-se de um caso em que é demonstrada a capacidade de aprendizado desse aluno, apesar das limitações de linguagem, da suposta falta de interesse nas atividades realizadas pela turma, desmistificando a ideia de que a pessoa com autismo aprende pouco e que vive alheio ao “nosso” mundo. Como foi bem observado pela professora regente, naquela constante movimentação de João pela sala de aula, em que aparentemente ele não está interessado em nada do que ali se passa, ele está observando do jeito dele o que acontece em aula, tudo o que é ensinado naquele espaço.

Houve uma atividade, por exemplo, em que a professora queria saber o que ele conhecia do alfabeto e, sem pretensão que ele reconhecesse todo o alfabeto, propôs a atividade retratada anteriormente na figura 1, na qual ele deveria colar algumas letras do alfabeto numa folha que continha o alfabeto sequenciado incompleto. Ela ficou surpresa ao verificar que João não só reconhecia as letras do alfabeto, como as colocou na sequência correta sem dificuldade, mostrando com isso que estava atento às atividades da turma, à exploração do alfabetário após alguns momentos da rodinha.

Lamentavelmente, nem todos os docentes adotam essa postura da professora Clara na prática pedagógica, buscando descobrir em que ponto do conhecimento o aluno está, buscando a superação da barreira da comunicação nesse processo através das avaliações feitas durante as atividades do dia a dia. Pela condição de deficiência do aluno e por preconceito, ainda há professores que assumem previamente que o aluno “não sabe” tal ou qual conteúdo, que o aluno tem “muita dificuldade” de aprendizagem, não permitindo essa avaliação despreziosa feita pela professora Clara e que, segundo ela mesma disse, foi “*extremamente gratificante*”.

Quando há a presença do mediador de aprendizagem, ainda é muito comum verificar que o professor regente deixe o aluno com deficiência mais a cargo do mediador, não assumindo tanto a responsabilidade docente em relação a esse aluno, tendo mais compromissos de aprendizagem com os alunos ditos “normais” da classe, como vemos no relato a seguir de um estudo sobre inclusão escolar nesta mesma rede pública de ensino:

Foi evidente a atitude das professoras em deixar os alunos-alvo aos “cuidados” das mediadoras, embora a pesquisadora e o grupo de pesquisa

insistissem num trabalho cooperativo entre ambas, no qual a professora alternasse com a mediadora a responsabilidade pela condução das atividades com o grupo e o aluno especial, a fim de favorecer a inclusão deste na maioria das atividades pedagógicas propostas. Convém destacar, (...) que a alternativa das escolas, especialmente as do município do Rio de Janeiro, de contratar paraprofissionais (como alunos de Pedagogia) para exercer a função de mediação pode ter efeitos colaterais negativos (...) como excessiva dependência, estigmatização, instrução menos competente, interferência nas interações com os pares e no envolvimento do professor regente com o aluno especial”. (GLAT; PLETSCH, 2013, p. 89).

Ao longo da pesquisa foi visto o processo de inclusão desse aluno com autismo centrado na figura da professora regente, na contramão do que foi citado acima por Glat & Pletsch, configurando uma realidade peculiar, interessante, porque geralmente a mediadora fica com a criança “especial” e a professora mal dá conta de sua presença em sala. A relação do aluno com a escola está baseada em forte dependência da atuação docente para que a inclusão seja ampliada. Como sabemos, o campo da educação vai além dos muros da escola, é complexo, é perpassado pelas políticas públicas, pela gestão escolar, pelo contexto familiar do aluno, extrapolando a relação entre professor e aluno, assim foram sendo identificadas as tais situações que tendem mais à exclusão do que à inclusão nesse processo, relatadas a seguir.

No que tange ao apoio pedagógico para a professora regente, identificamos divergências nos relatos dos participantes da pesquisa, uma vez que foi observada uma atuação quase solitária da professora regente para que esse aluno fosse incluído na prática pedagógica e não somente no espaço escolar. Sem essa postura da professora, provavelmente o aluno estaria bastante prejudicado no processo de aprendizagem, uma vez que esse apoio pedagógico dado a ela, como visto, é precário, não apenas pela pouca qualificação da mediadora de aprendizagem. Provavelmente João seria um aluno de corpo presente, assíduo, mas com um processo de aprendizagem bem prejudicado no que concerne aos conteúdos, uma vez que não há atendimento de AEE para ele.

A coordenadora pedagógica acumula funções na escola, sendo também professora regente de uma turma. Dessa forma, a coordenadora pedagógica precisa dar conta do seu trabalho junto a todas as turmas e ainda, apoiar o trabalho da equipe gestora em apenas um turno escolar, pois no outro turno está à frente de uma turma de primeiro ano. Novamente identificamos a falta de professores na escola, de forma que a coordenadora pedagógica pudesse atuar de forma mais significativa junto a todos os professores, inclusive apoiando o processo de inclusão desse aluno, sendo liberada da docência.

A centralização do processo de inclusão na figura da professora regente fragiliza a inclusão desse aluno, já que esta fica sobrecarregada, considerando as necessidades especiais desse aluno.

Outro aspecto relevante de ser mencionado é o horário reduzido do aluno, o qual, embora justificado, não deve perdurar por todo o ano letivo, indefinidamente, sem que sejam feitas tentativas para que ampliá-lo gradualmente, até que o aluno cumpra o horário normal da turma.

Além disso, a ausência do aluno de alguma atividade extra é ponto de exclusão patente, ainda mais por não ser temporário, é fato visto como natural na escola, como mera inadequação do aluno à rotina da escola pela necessidade dele em frequentar a escola com horário reduzido. Supostamente não há uma intenção da gestão escolar em adequar o quanto antes o horário das aulas às necessidades especiais do aluno, de forma que ele possa frequentar a todas as disciplinas oferecidas pela escola às turmas de Educação Infantil, junto ao resto da turma.

Essas questões geram reflexões e sugestões importantes para o favorecimento da inclusão de João na escola, pois a equipe gestora poderia estudar a gradual ampliação do seu horário. Talvez iniciando com um teste de adaptação, no qual nos dias de blocagem, ou seja, nos dias em que ocorrem as atividades extras, o aluno João pudesse permanecer no horário normal da turma, considerando que as atividades ocorrem em ambientes distintos. A sala de Artes é um ambiente diferente e climatizado, a aula de Educação Física geralmente ocorre no pátio externo, o que poderia favorecer essa adaptação gradual do João ao horário escolar. Seria menos um dia na semana em que ele cumpriria o horário reduzido e participaria de todas as atividades extras junto com a turma, acompanhado da mediadora de aprendizagem. Assim ele teria a oportunidade de desenvolver outras habilidades nas aulas de Artes, não precisando “abrir mão” da aula de Educação Física por conta do horário na escola.

Quanto ao apoio pedagógico, talvez um estreitamento de laços entre as professoras que lidam diretamente com o aluno João e a atuação da coordenação pedagógica pudesse minimizar a já discutida sobrecarga da professora regente para a efetividade do processo de inclusão do aluno na escola. Isto, sem dúvida, enriqueceria o processo pedagógico que não está circunscrito à sala de aula, proporcionando trocas de materiais pedagógicos específicos para essa deficiência, trocas de experiências em relação ao aluno. É muito comum que alunos com autismo selecionem pessoas para a realização de determinadas atividades, o que pode restringir o processo de avaliação se a professora regente contar somente com a sua experiência com o aluno. Muito natural que demonstre habilidades e conhecimentos para a

professora regente que a professora de Artes desconhece e vice-versa. É documentado que as aulas de Educação Física são importantíssimas para um bom processo de alfabetização.

Então, essa troca de experiências, esse trabalho em equipe, é muito importante, até porque as frustrações podem ocorrer também na prática pedagógica, como falamos acima. Esse apoio pedagógico funciona como um suporte psicológico também, uma vez que a professora regente compreende que se o aluno não dá alguma resposta a ela, que isso não é um problema pessoal, que pode ocorrer com outras pessoas também. Não é raro um profissional da escola, um familiar ou até um colega de classe sentir-se preterido ou repellido pelo aluno com autismo, pela falta de compreensão do que seja essa condição.

Esse sentimento de “não ser querido” pelo aluno com autismo pode surgir em falas como “(...) *ah, ela não brinca comigo, eu falo com ela e ela não fala comigo, ela não gosta de mim*” (aluna do Maternal de uma escola particular do Rio de Janeiro referindo-se a uma aluna com autismo matriculada na mesma classe). Se não for bem trabalhado pela coordenação pedagógica, pelas professoras, até junto com os outros alunos da turma, isso pode acentuar as dificuldades de interação social com as outras crianças, afastando naturalmente as pessoas, reduzindo as tentativas de interação na escola com o aluno com autismo, quando a terapêutica recomendada é que sejam favorecidas as interações sociais com a pessoa com autismo.

Importante salientar que as tentativas de interação social com a pessoa com autismo não devem beirar à inconveniência, gerando irritação no aluno, mas que sejam frequentes. A criança não quis interagir em algum momento, seja feita nova tentativa em outro momento. Se a interação social não foi favorecida de uma forma, seja tentada de outra maneira. Uma recomendação é “entrar” no interesse do aluno com autismo.

A Lei Nº 12.764/12 também dispõe a respeito do direito ao atendimento especializado ao aluno com autismo quando este esteja matriculado em classe regular de ensino, como é o caso de João. E, refletindo sobre essa questão, foi analisado que a lei não está sendo cumprida, nem pela família do aluno e nem pela escola. O direito do aluno não está sendo respeitado. Por sua família por não desejar o suporte do AEE na escola, alegando conflito de horários, uma vez que o aluno participa de terapias, em outro local, inviabiliza o atendimento no contraturno em uma Sala de Recursos. Entretanto, considerando essa realidade, a família, conjuntamente com a escola e a equipe do Instituto Helena Antipoff, poderia pensar em algum atendimento alternativo. Talvez a visita do professor itinerante especializado na escola em algum dia da semana, ou o ajuste de agendas entre a equipe terapêutica e a equipe do AEE, buscando a superação dessa barreira no decorrer do ano letivo, não dando como equacionada essa questão conforme foi estabelecida no ato da matrícula pela família.

Também não está sendo respeitado o direito ao atendimento especializado estabelecido pela Lei Berenice Piana, no Art. 3º, (BRASIL, 2012), parágrafo único, porque a mediação de aprendizagem a que o aluno faz jus não é mão de obra especializada, capacitada para atender com qualidade as necessidades especiais desse aluno; tampouco o mediador de aprendizagem é apenas um cuidador. Certamente, não foi a escola a responsável pela contratação de uma estagiária dos períodos iniciais de um curso superior na área da Educação, sem experiência de sala de aula, nem familiaridade alguma com os temas autismo, atendimento educacional especializado, para a função de mediação de aprendizagem. Também não se pode condenar a postura da estagiária em aceitar o desafio da função, visto que a vaga está sendo oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, e ela cumpre os requisitos exigidos para a vaga, tem boa vontade em aprender, tem interesse no próprio aperfeiçoamento profissional.

A crítica talvez caiba à Secretaria Municipal de Educação, pois não há impedimento para que se proporcione uma capacitação em serviço, além da base teórica, promovendo a formação também no aspecto da prática pedagógica *in loco*. Apenas é fato que o atendimento especializado em classe regular a esse aluno com autismo não está sendo oferecido no momento.

“Como garantir que a inclusão se inicie sem que seja por uma obrigação meramente legal? Como assegurar que ela se verifique como crença e se expresse no plano das atitudes de cada indivíduo?” (SANTOS; OLIVEIRA, 1999, p. 6). De acordo com esses autores, não podemos deixar de lado a análise perante as justificativas que são dadas contra a inclusão escolar, quando há a alegação da falta de preparo pedagógico dos professores, se realmente é a falta de preparo pedagógico ou se essa resistência ou negação ao processo da inclusão, apesar da legislação vigente há tempos. É preciso que haja uma avaliação também quanto às questões éticas no que tange à inclusão desses alunos com deficiência na escola.

Voltando ao caso estudado, de fato foi constatada a falta de formação da professora regente em prática pedagógica especializada para lidar com o autismo, sem dúvida. Apesar disso, na prática pedagógica com o João o resultado tem sido satisfatório. O aluno João cresce a cada dia na construção do conhecimento, avança gradativamente nas interações sociais, demonstra alegria em frequentar a escola. Além disso, o vínculo afetivo entre professora e aluno está consolidando-se. O estudo, portanto, mostra que a sensação de despreparo pedagógico da professora é maior que a falta de competência profissional em si. É uma realidade que contradiz o discurso de que os professores da classe comum não estão preparados para o trabalho com crianças “especiais”.

Vimos sim, uma falta de preparo da escola, do sistema educacional do município e do atendimento educacional especializado para que essa professora regente pudesse atuar adequadamente, sem ter que dividir o tempo da turma em dois momentos, a fim de atender minimamente as necessidades especiais do aluno com autismo.

A responsabilidade pelo processo de exclusão escolar é comumente colocada nos “ombros” do despreparo docente, quando sabemos que seria uma injustiça com a figura do professor quando estudamos a construção histórica e social dos processos excludentes em educação, quando verificamos a estruturação do currículo da formação de professores na atualidade, os inúmeros desafios para a formação continuada.

É recorrente o discurso de que os professores não saem preparados da Universidade para a prática junto a essas crianças e ao revisitarmos o currículo voltado para a formação de professores, compreendemos o porquê disso. Muitas disciplinas relacionadas às necessidades especiais não compõem a grade curricular obrigatória, ficando no campo das disciplinas optativas e mesmo o que está inserido no currículo obrigatório não atende a demanda da prática pedagógica que o professor irá vivenciar durante a trajetória profissional. Apesar de importante, não basta conhecer a História da Educação Especial, a teoria relacionada às principais deficiências, se não houver a associação da teoria com a prática. Por isso a importância de um estágio obrigatório nessa área também.

Lidar com a diversidade humana, com as pessoas “especiais”, não será uma opção para o professor na escola comum. É a realidade atual, corroborada pela política defendida pelo MEC. Não será mais possível dizer “Ah, eu não quero trabalhar com Educação Especial”, porque a necessidade especial estará presente na escola. Decerto, não é viável a especialização em todas as deficiências, como já foi colocado, mas o receio em lidar com a pessoa com deficiência pode ser superado, a atuação em equipe precisará ser aprendida pelo professor, pois necessitará atuar em conjunto com a equipe de AEE.

A bidocência, por tudo que representa como prática pedagógica colaborativa, voltada para a turma, não só para um atendimento educacional especializado centrado no aluno com deficiência, surge aparentemente como um bom caminho para o processo de inclusão dessa clientela “especial” no Brasil.

Diante do exposto, sem a pretensão de concluir o debate em torno do tema, temos o entendimento de que a permanência desse aluno em escola regular é viável e positiva para toda a comunidade escolar e para o desenvolvimento global de João. Analisamos que há a inclusão parcial desse aluno com autismo em classe regular de ensino, em grande parte favorecida pela atuação da professora regente, de sua formação docente ter sido relatada por

ela como ineficiente para lidar com a diversidade humana e não a preparasse de forma objetiva para a prática pedagógica junto a uma criança com autismo. Esse despreparo docente está sendo superado pela alternativa encontrada pela própria professora em atuar junto ao aluno através do momento denominado nesse estudo de atenção individualizada e pela busca de informações referentes ao tema e às necessidades do aluno fora do seu tempo na escola, conforme descrição acima. Constatamos a boa vontade dos profissionais da escola desde o ato da matrícula desse aluno, respeitando a legislação vigente quanto ao acesso da pessoa com deficiência em escola regular. Porém, como foi dito, o processo de inclusão ainda não está estruturado para uma participação mais ampla desse discente.

Lembrando o compromisso assumido em retornar com os resultados dessa pesquisa para a escola, não tivemos a pretensão de solucionar problemas, mas sim apontar caminhos que talvez auxiliem na construção de reflexões que visem a superação das barreiras identificadas e apontadas nesse estudo e levem a uma crescente participação do aluno na dinâmica dessa escola. Lembramos que superadas essas barreiras, outras poderão ser identificadas por outros olhares, em outros momentos, em outras situações na escola, nesse movimento de constante transformação social em que vivemos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.** *Autism Spectrum Disorder*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf> Acesso em: 02 Dez 2014.

**BARNETT, K.** *Brilhante: a inspiradora história de uma mãe e seu filho gênio e autista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

**BOOTH, T; AINSCOW, M.** *Index para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 3ª edição ampliada e revisada. Reino Unido: CSIE, 2011. Rio de Janeiro, 2012.

**BRASIL.** *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 19 nov 2014.

**BRASIL.** *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 02 Dez 2014.

**BRASIL.** *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28.dez.2012. Disponível em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=28/12/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=192>. Acesso em: 20 out 2013.

**BRASIL.** *Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014*. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm) Acesso em: 04 Dez 2014.

**COSTA, U.** *Autismo no Brasil: um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

**CRISTINA, F.** *Um Triste Caso de Exclusão Escolar*. Vida Mais Livre on-line. [on-line]. São Paulo: Espiral Interativa, 2012. Disponível em [http://vidamaislivre.com.br/colunas/post.php?id=5297&/um\\_triste\\_caso\\_de\\_exclusao\\_escolar](http://vidamaislivre.com.br/colunas/post.php?id=5297&/um_triste_caso_de_exclusao_escolar) Acesso em 13 Nov 2014.

**CUNHA, E.** *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4. ed. - Rio de Janeiro: Wak, 2012.

**CUNHA, E.** *Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 2. ed. - Rio de Janeiro: Wak, 2013.

**DUARTE, J. B.** *Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. Revista Lusófona de Educação, Vol 11, no. 11 (2008), pp. 113-132. Publicação online, disponível no site <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575/472> Acesso em 29 out 2013

**FREIRE, P.** *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**GLAT, R.; PLETSCH, M. D.** *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

\_\_\_\_\_ *Estratégias Educacionais Diferenciadas: para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

**GOMES, M. M.** *O Orientador Educacional, o Mediador Escolar e a Inclusão: um caminho em construção*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

**MULLER, T. M. P.; GLAT, R.** *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

**RODRIGUES, K.** *Pais de Autistas Vivem Drama para Manter Filhos no Ensino Regular*. O GLOBO on-line. [on-line]. 31 de Março de 2013. Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pais-de-autistas-vivem-drama-para-manter-filhos-no-ensino-regular-7992770> Acesso em 14 Nov 2014.

**RODRIGUES, J.M.C.; SPENCER, E.** *A Criança Autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

**SANTIAGO, M. C.; COSTA, E.S.; GALVÃO, S.V.; SANTOS, M.P.** *Inclusão no Sistema Educacional: desafios para a gestão escolar*. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial/ VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina: 2013.

**SANTOS, M. P.; OLIVEIRA, R. J.** *Além da Visão Liberal da Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade*. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ALEM%20DA%20VISA0%20LIBERAL%20ODE%20TOLERANCIA.pdf> Acesso em 17 Nov 2014.

**SANTOS, M. P.** *Inclusão em Educação: algumas interfaces.* Disponível em <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ARTIGO%20GERAL%20INCLUSAO%20E%20INTERFACES.pdf>. Acesso em 09 Nov 2014.

**SUPLINO, M.** *Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.* Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

**TEIXEIRA, J.; NUNES, L.** *Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.* Rio de Janeiro: Wak, 2010.

**ANEXO 1**  
**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E**  
**ESCLARECIDO – MENOR DE IDADE**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Educação e Humanidades**  
**Faculdade de Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO EM ESCOLA COMUM**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar o processo de inclusão do aluno com autismo em instituição regular de ensino no município do Rio de Janeiro. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a vigência da Lei Nº12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, garantindo o acesso à educação da pessoa com autismo, inclusive a matrícula desse aluno em escola comum.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a aplicação de entrevistas estruturadas, a observação não participante das práticas pedagógicas na Escola Municipal XXXXXXX onde o aluno com autismo está matriculado e também, haverá pesquisa bibliográfica pertinente ao tema, incluindo o estudo de artigos, dissertações e teses.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa não apresenta risco para o aluno, uma vez que o pesquisador estará apenas observando o aluno com autismo durante a aula, buscando não interferir na prática pedagógica, sem qualquer outra ação física ou de interação social que envolva diretamente esse aluno, sendo toda ação na escola acompanhada e supervisionada pela professora regente da turma. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no endereço do

pesquisador indicado abaixo e a outra será fornecida ao senhor. Salientando que trata-se de uma pesquisa acadêmica no âmbito da graduação.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

“CASO VOCÊ TENHA DIFICULDADE EM ENTRAR EM CONTATO COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL, COMUNIQUE O FATO À COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA UERJ: RUA SÃO FRANCISCO XAVIER, 524, SALA 3018, BLOCO E, 3º ANDAR, - MARACANÃ - RIO DE JANEIRO, RJ, E-MAIL: ETICA@UERJ.BR - TELEFONE: (021) 2334-2180.”

**Nome do Pesquisador/graduando Responsável: Simone do Valle Galvão**

Endereço: XXXXXXXX

CEP: XXXXXXXX

Fone: XXXXXXXX

E-mail: [mone.valle@gmail.com](mailto:mone.valle@gmail.com)

**Nome do Professor Orientador Responsável: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosana Glat**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação Mestrado Em Educação.

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524 - 12º andar - Sala 12019-B Maracanã  
20550013 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Telefone: (21) 23340231

Fax: (21) 23340792

E-mail: [rglat@terra.com.br](mailto:rglat@terra.com.br)

## ANEXO 2

### MODELO ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSORA REGENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

#### ENTREVISTA (PROFESSORA REGENTE)

O presente instrumento de coleta de dados será usado para a elaboração do TCC da graduanda Simone do Valle Galvão, matriculada regularmente na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulado **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO EM ESCOLA COMUM**. Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), não serão identificados os sujeitos da pesquisa.

- 1) Qual a sua reação ao ser informada que teria um aluno com autismo na classe em que leciona?
- 2) Revisitando o seu processo de formação, sentiu-se preparada para trabalhar com uma criança com autismo em classe comum? Em caso negativo, buscou essa preparação? Como?
- 3) Qual a qualidade da sua relação com a família desse aluno com autismo? Há barreiras de comunicação? (Em caso de aluno com autismo não verbal, que apresenta dificuldades em relatar para a família o seu cotidiano escolar, que ações foram promovidas para que essa comunicação não seja precária, para que a família tome ciência/participe do dia a dia do aluno?)
- 4) A escola oferece suporte para o desenvolvimento do seu trabalho com a criança com autismo? Se afirmativo, especifique.
- 5) Considera o seu aluno com autismo incluído nas atividades da classe?
- 6) Como é a relação desse aluno com autismo com as outras crianças da classe dentro e

fora da sala de aula? Por exemplo, eles brincam no intervalo? Estabelecem alguma interação social no intervalo?

- 7) Como percebeu a reação dos outros responsáveis ao terem conhecimento de que seus filhos/tutelados estudariam com uma criança com autismo?
- 8) Quais as barreiras encontradas por você, professora regente, para a inclusão desse aluno com autismo não só na classe regular, mas nas atividades desenvolvidas pela turma?
- 9) Houve adaptação curricular considerando as necessidades dessa criança com autismo?
- 10) O que pensa a respeito de inclusão social na escola?
- 11) Quais os desafios para a inclusão pedagógica e escolar do aluno com autismo?

Marque SIM ou NÃO na tabela abaixo:

	SIM	NÃO
As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.		
As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.		
As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.		
As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.		
As crianças aprendem umas com as outras.		
As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.		
As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.		
Os professores assistentes (ou mediadores) apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.		
O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a		

aprendizagem de cada criança.		
As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.		



**ANEXO 3**  
**MODELO ENTREVISTA ESTRUTURADA – MEDIADORA ESCOLAR**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ENTREVISTA (MEDIADORA ESCOLAR)**

O presente instrumento de coleta de dados será usado para a elaboração do TCC da graduanda Simone do Valle Galvão, matriculada regularmente na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulado **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO EM ESCOLA COMUM**. Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), não serão identificados os sujeitos da pesquisa.

- 1) Conte um pouco da sua trajetória profissional, da sua formação e da sua experiência para trabalhar na área de Educação Especial Inclusiva.
- 2) Por que decidiu trabalhar com mediação escolar?
- 3) Sente-se preparada para trabalhar com uma criança com autismo?
- 4) A Prefeitura do Rio ofereceu capacitação profissional, algum curso ou oficina que contemple teoria e prática para a mediação escolar envolvendo um aluno com autismo?
- 5) O que você compreende por mediação escolar?
- 6) Você buscou informações e capacitação para lidar com o aluno com autismo por conta própria, independente de qualquer capacitação oferecida pela Prefeitura do Rio? Se afirmativo, em que lugares ou fontes de informações?
- 7) Quais as dificuldades/barreiras que você encontra para o desenvolvimento do trabalho de mediação escolar?
- 8) Como é a sua relação com o aluno com autismo?

- 9) Você auxilia a professora na adaptação de materiais a fim de que ele consiga compreender melhor os conteúdos?
- 10) O que pensa a respeito de inclusão social na escola?
- 11) Como é a sua relação com a professora da turma?
- 12) Considerações finais (caso queira colocar mais alguma questão a respeito da sua prática como mediadora escolar, a respeito de inclusão do aluno com autismo em escola regular, aproveite essa questão):

**ANEXO 4**  
**MODELO ENTREVISTA ESTRUTURADA – MÃE DO ALUNO**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ENTREVISTA (MÃE DO ALUNO)**

O presente instrumento de coleta de dados será usado para a elaboração do TCC da graduanda Simone do Valle Galvão, matriculada regularmente na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulado **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO EM ESCOLA COMUM**. Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), não serão identificados os sujeitos da pesquisa.

- 1) Qual a idade do aluno? Com quantos anos ele foi diagnosticado com autismo? A suspeita de que era autismo foi levantada por alguém da família, pelo pediatra ou pela escola?
- 2) Dentro do espectro autista, qual o grau de autismo do aluno (leve, moderado ou severo)?
- 3) Por que optou por matriculá-lo em uma escola regular?
- 4) Considera que o aluno esteja incluído na escola? Conte um pouco como foi o acolhimento na atual escola, a reação dos profissionais da escola ao terem conhecimento que tratava-se de uma criança com autismo (não é necessário citar os nomes dos profissionais).
- 5) Além da escola, o aluno faz atividades extras, como algum esporte ou terapias? Quais são as atividades? O aluno necessita de terapia da fala (fonoaudiologia)?
- 6) Qual a sua relação com a professora do seu filho? Considera a comunicação com a escola fácil ou encontra barreiras na comunicação?
- 7) Há auxiliar de turma (mediadora)? Qual a sua relação com essa auxiliar de turma?
- 8) É possível apontar avanços no desenvolvimento do seu filho que sejam atribuídos ao que ele tem aprendido na escola? (aprendizado dos conteúdos curriculares, linguagem e

socialização)

- 9) Qual a sua relação, o seu contato, com os responsáveis pelas outras crianças da turma do seu filho? Fazem algum passeio juntos? Ou o contato com as outras mães, outros responsáveis limita-se às reuniões que acontecem dentro da escola?
- 10) Na sua visão, quais os desafios para a inclusão da criança com autismo em escola regular?