

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

ILIS ÂNGELA WICKBOLDT MANETTI

ORIENTADOR: PROF. DR. RAYMUNDO CARLOS MACHADO FERREIRA FILHO

Pelotas - RS
Setembro/2018

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ILIS ÂNGELA WICKBOLDT MANETTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Tecnologias na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raymundo Ferreira Filho

Pelotas - RS
Setembro/2018

M275 Manetti, Ilis Ângela Wickboldt
Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro do
autismo na educação infantil / Ilis Ângela Wickboldt Manetti. – 2018.
191 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-
Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós -
graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Raymundo Ferreira Filho.

1. Inclusão escolar. 2. Transtorno – espectro autista. 3.
Educação Infantil. 4. Metodologia de Ensino. I. Ferreira Filho,
Raymundo (orient.). II. Título.

CDU: 376

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário

Vitor Gonçalves Dias CRB 10/1938

Câmpus Pelotas Visconde da Graça

Ata da Defesa Pública de Mestrado

Aos vinte e sete dias do mês de setembro do ano de 2018, às 14 h30min, na Sala 14, do Campus Pelotas Visconde da Graça, do IFSUL, reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos (as) professores (as) Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho (presidente e orientador), Dra. Rita de Cássia Moren Cossio Rodriguez, Msc. Rosane Bom Husken, Dra. Maria Laura Brenner de Moraes, a fim de argüirem o mestrando (a) **Ilis Manetti** sobre o PROJETO "Inclusão Escolar do Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil". Aberta a sessão pelo (a) presidente da mesma, coube ao mestrando (a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias. Os membros da banca consideraram o (a) aluno (a)

() aprovado

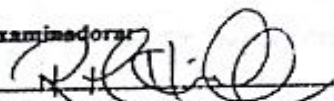
(X) aprovado com modificações

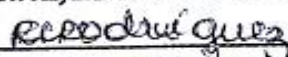
() não aprovado,

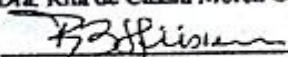
Obs: o mestrando tem 45 dias para a entrega da versão final da dissertação com base nos pareceres e recomendações da banca examinadora.

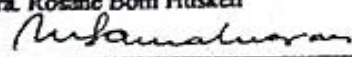
Conceito: **A**

Banca Examinadora:

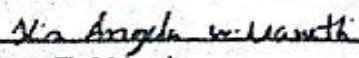

Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho (presidente e orientador)


Dra. Rita de Cássia Moren Cossio Rodriguez


Dra. Rosane Bom Husken


Dra. Maria Laura Brenner de Moraes

Candidato:


Aluno: **Ilis Manetti**

Pelotas, 26 de setembro de 2018.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ILIS ÂNGELA WICKBOLDT MANETTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Tecnologias na Educação.

Aprovado em ____ de _____ de 2018.

Membros da Banca:

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodrigues
(UFPEL)

Prof^a. MSc. Rosane Bom Hüsken
(IFSUL)

Prof^a. Dr^a Maria Laura Brenner Moraes
(PPGCITED-IFSUL)

Pelotas - RS
Setembro/2018

*“Eu não sou difícil de ser
Faça sua parte
Eu sou daqui, eu não sou de Marte
Vem, cara, me repara
Não vê, tá na cara, sou porta bandeira de mim
Só não se perca ao entrar
No meu infinito particular.”*

Arnaldo Antunes, Marisa Monte, Carlinhos Brown

Infinite Particular

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a **Deus**, pela força e coragem durante toda esta caminhada. Foi uma árdua jornada de desafio, construção e amadurecimento. Surgiram situações inesperadas, obstáculos e problemas jamais imaginados.

Aos **meus pais**, por terem lutado por minha educação, muitas vezes renunciando de seus sonhos. Principalmente a **minha mãe** (in-memoriam), que nunca deixou de me amar, apoiar, incentivar e confiar em mim. Mãe, meu amor eterno, amor incondicional, meu grande exemplo de vida, força e fé!

A todos os meus **familiares, irmãos, sogro (a), sobrinhos (as) e cunhados (as)**, pessoas especiais que diretamente me incentivaram, obrigada pela paciência, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho. Valeu a pena toda distância, todo sofrimento, todas as renúncias...

A todos **amigos e colegas** que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, que com incentivo, apoio constante, me encorajaram e me ajudaram em todos os aspectos.

A todos os **sujeitos** envolvidos nesta **pesquisa**, pois a mesma só tem significado a partir da colaboração de cada um neste processo, destaco o afeto e a dedicação na busca da inclusão escolar do aluno com TEA dos mesmos.

Ao **Prof. Dr. Raymundo Ferreira Filho**, meu orientador, exemplo profissional, pela confiança, compreensão, apoio, paciência na orientação e incentivo, que tornaram possível a conclusão desta dissertação. Muito obrigada!

As professoras **Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Morem Cássio Rodrigues**, **Prof^a. MSc. Rosane Bom Hüsken** e **Prof^a. Dr^a Maria Laura Brenner Moraes**, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições e análises significativas que engrandeceram meu trabalho.

Por fim, agradeço em especial, aqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente, meu esposo **Giovane** e o meu filho **João Pedro**, que de forma especial e carinhosa me deram força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, sempre presentes e me incentivando a buscar mais conhecimentos. Valeu a pena esperar... Hoje estamos colhendo, juntos, os frutos! **Esta vitória é nossa!!!**

RESUMO

A inclusão do aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA) é uma realidade muito presente nas escolas, desde seu reconhecimento como deficiência no final de 2012, passando a ter os mesmos direitos da pessoa com deficiência. Mesmo com o avanço das leis na busca da inclusão do aluno deficiente, muitos professores e gestores ainda não se sentem preparados para receber em sua sala de aula ou escola estes alunos, principalmente alunos com TEA, mas tem se esforçado na busca de formações, informações e parcerias que os auxiliem na busca de uma escola inclusiva. Salienta-se também que todo este processo de inclusão tem início na educação infantil, por ser o foco de manifestação e detecção precoce dos primeiros sinais do TEA, tendo o professor e o gestor um papel muito importante nos primeiros encaminhamentos e intervenções. Teve-se como problema de pesquisa o processo de inclusão do aluno com TEA nas Escolas de Educação Infantil no município de Piratini-RS, onde investigou-se os procedimentos e/ou recursos adotados pelos profissionais da escola para a inclusão destes alunos (no que tange aos espaços, tempo, currículo, PPP, detecção precoce, formação docente, metodologias e leis) e os desafios na relação aluno/professor/escola/família. O objetivo geral desta pesquisa foi de investigar os procedimentos e/ou recursos utilizados na Educação Infantil, com vistas a inclusão do aluno com TEA. A pesquisa foi de natureza aplicada, com a abordagem quali-quantitativa, mediante o estudo de caso exploratório descritivo de três alunos em processo de inclusão, em duas escolas distintas de educação infantil do município, tendo como fonte de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionário misto com professores e gestores, entrevista semi-estruturada com os pais e observação com roteiro nas escolas, os dados foram examinados através da análise de Conteúdo de Bardin. Constatou-se a partir das leituras realizadas que alguns pontos ressaltados por pesquisas atuais foram também confirmadas nesta investigação, como a inclusão sendo um desafio a escola, a falta de formação de professores e gestores, o desconhecimento sobre os sinais e formas de intervenção com o aluno com TEA, principalmente na educação infantil, onde se manifestam os primeiros sintomas, verificando-se assim a necessidade de um guia prático com orientações para professores e gestores, produto final desta pesquisa, culminando em uma formação continuada para os mesmos.

Palavras-chave: inclusão escolar, transtorno do espectro do autismo, educação infantil, manual prático.

ABSTRACT

The inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a present reality in schools, from their recognition as a deficiency at the end of 2012, having the same rights as people with disabilities. Even with the advancement of laws in the search for inclusion of the disabled student, many teachers and managers still do not feel prepared to receive in their classroom or school these students, mainly students with ASD, but have made effort in the search for training, information and partnerships to assist them in the search for an inclusive school. It is also emphasized that this whole process of inclusion begins in early childhood education, since it is the focus of manifestation and early detection of the first signs of ASD, having the teacher and the manager a very important role in the first referrals and interventions. It has been as a research problem the process of inclusion of the student with ASD in children's educational school in the city of Piratini, Rio Grande do Sul state, where it was investigated the procedures and/or resources adopted by the school's professionals for the inclusion of these students (time, curriculum, PPP, early detection, teacher training, methodologies and laws) and the challenges in the pupil/teacher/school/family relationship. The general objective of this research was to investigate the procedures and/or resources used in Early Childhood Education, in order to include the student with ASD. The research was of an applied nature, with the quali-quantitative approach, through the descriptive exploratory case study of three students in the process of inclusion, in two distinct schools of children's education in town, having as a source of data collection, bibliographic research and documentary, application of a mixed questionnaire with teachers and managers, semi-structured interview with the parents and observation with script in the schools, the data were examined through the analysis of Bardin. It was found from the readings carried out that some points highlighted by current research were also confirmed in this investigation, such as the lack of training of teachers and managers, the lack of knowledge about the signs and forms of intervention with the student with ASD, especially in early childhood education, where the first symptoms manifest themselves, thus verifying the necessity of a practical guide with orientations for teachers and managers, the final product of this research, culminating in a continuous formation for them.

Keywords: school inclusion, autism spectrum disorder, early childhood education, practical Manual.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1: COMPARAÇÃO ENTRE DSM-IV E DSM-5 | 29 |
| QUADRO 2: TEMAS E SUBTEMAS | 70 |
| QUADRO 3: RESPOSTAS IDENTIFICADAS EM CADA DIMENSÃO | 131 |
| QUADRO 4: RESPOSTAS IDENTIFICADAS EM CADA DIMENSÃO | 132 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1: PARTICIPANTES DA PESQUISA | 62 |
| TABELA 2: MAPEAMENTO DE CASOS DE ALUNOS COM TEA..... | 63 |
| TABELA 3: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES..... | 63 |
| TABELA 4: CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES..... | 64 |
| TABELA 5: CARACTERIZAÇÃO DAS GESTORAS (DIRETORAS) DAS ESCOLAS PARTICIPANTES..... | 65 |
| TABELA 6: EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM ALUNOS COM TEA | 82 |
| TABELA 7: FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 129 |
| TABELA 8: ESPECIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 129 |
| TABELA 9: GRADUAÇÃO: DISCIPLINA E CONTEÚDO ESPECÍFICO PARA ATUAR COM ALUNO COM DEFICIÊNCIA..... | 130 |
| TABELA 10: PORCENTAGEM DE PROFISSIONAIS PREPARADOS PARA IDENTIFICAR SINAIS PRECOSES DE TEA | 131 |
| TABELA 11: PORCENTAGEM DE PROFESSORES PREPARADOS PARA TRABALHAR COM O ALUNO COM TEA..... | 132 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA** Análise Aplicada do Comportamento
- ABRA** Associação Brasileira de Autismo
- AMA** Associação de Amigos do Autista
- AEE** Atendimento Educacional Especializado
- APA** Associação Psiquiátrica Americana
- APAE** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CID** Classificação Internacional de Transtornos Mentais e de Comportamento
- CIEE** Centro de Integração Empresa - Escola
- CNE/CEB** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CONAE** Conferência Nacional de Educação
- DCNEI** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- DSM** Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais
- ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente
- FNDE** Fundação Nacional de desenvolvimento Educacional
- INEP** Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBI** Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério da Educação PME Plano Municipal de Educação
- OMS** Organização Mundial de Saúde
- ONU** Organização das Nações Unidas
- PEC's** Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
- PEP-R** Perfil Educacional Revisado
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PNEE/PEI** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPP** Projeto Político pedagógico
- RCNEI** Referencial Curricular Nacional Educação Infantil
- RS** Rio Grande do Sul
- SME** Secretaria Municipal de Educação
- SUS** Sistema Único de Saúde
- TEA** Transtorno do Espectro do Autismo
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | Motivação..... | 13 |
| 1.2 | Contexto..... | 16 |
| 1.3 | Problema de pesquisa..... | 20 |
| 1.4 | Objetivos | 20 |
| 1.4.1 | Objetivo geral | 20 |
| 1.4.2 | Objetivos específicos | 20 |
| 1.5 | Público Alvo:..... | 21 |
| 1.6 | Organização do Trabalho..... | 21 |
| 2 | INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 23 |
| 2.1 | Conhecendo o autismo: características e peculiaridades | 24 |
| 2.2 | Origem do autismo: Breve histórico | 30 |
| 2.3 | Legislação: Inclusão e TEA..... | 32 |
| 2.4 | Inclusão escolar, integração ou exclusão?..... | 37 |
| 2.4.1 | Educação especial X Educação Inclusiva. | 40 |
| 2.5 | Educação Infantil e o aluno com autismo | 44 |
| 2.6 | Gestão inclusiva e métodos educacionais | 53 |
| 3 | METODOLOGIA | 60 |
| 3.1 | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I) | 61 |
| 3.2 | Participantes da pesquisa | 62 |
| 3.2.1 | Critérios de seleção dos participantes..... | 62 |
| 3.2.2 | Caracterização dos participantes | 63 |
| 3.2.2.1 | Alunos | 63 |
| 3.2.2.2 | Professoras..... | 64 |
| 3.2.2.3 | Gestoras | 64 |
| 3.3 | Local e caracterização | 65 |
| 3.4 | Família e caracterização | 66 |
| 3.5 | Materiais e Equipamentos..... | 66 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.6 | Procedimentos de coleta..... | 66 |
| 3.6.1 | Primeira etapa:..... | 67 |
| 3.6.2 | Segunda etapa:..... | 67 |
| 3.7 | Instrumentos de coleta de dados | 68 |
| 3.8 | Procedimentos de análise | 69 |
| 3.9 | Triangulação de dados..... | 71 |
| 4 | ANÁLISE DIALÉTICA DOS RESULTADOS | 72 |
| 4.1 | Família do aluno com TEA: do diagnóstico a inclusão escolar (Apêndice F) 72 | |
| 4.1.1 | Diagnóstico..... | 73 |
| 4.1.2 | Relacionamento e interação..... | 76 |
| 4.1.3 | Escola e o aluno com TEA | 77 |
| 4.1.4 | Futuro da criança com TEA: Angústias das famílias | 80 |
| 4.2 | O Processo de Inclusão Escolar do Aluno com TEA: Análise dos questionários professores e gestores..... | 81 |
| 4.2.1 | Experiência com alunos com TEA (Apêndice A, B, C e D/ I)..... | 82 |
| 4.2.2 | Concepções sobre inclusão escolar (Apêndice A, B, C e D/ II)..... | 83 |
| 4.2.3 | Gestão Inclusiva (Apêndice A- III) | 88 |
| 4.2.4 | Inclusão escolar: Prática pedagógica dos professores (Apêndice B- III/ IV e C-III) 92 | |
| 4.2.5 | Relação Escola x Família (Apêndice A-IV e B-V)..... | 96 |
| 4.3 | Análise documental dos registros escolares (Apêndice G) | 97 |
| 4.3.1 | Ficha de Anamnese | 98 |
| 4.3.2 | Projeto Político Pedagógico | 99 |
| 4.3.3 | Adequação Curricular..... | 100 |
| 4.3.4 | Plano Municipal de Educação | 101 |
| 4.4 | Inclusão na Prática - Observação In-Loco (Apêndice H)..... | 103 |
| 4.4.1 | Ambientes utilizados na escola pelo aluno..... | 103 |
| 4.4.2 | Organização do espaço e tempo..... | 104 |
| 4.4.3 | Materiais utilizados pela professora | 105 |
| 4.4.4 | Metodologia adotada pela professora | 106 |
| 4.4.5 | Interação do aluno com professor e colegas..... | 107 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.4.6 | Comunicação e linguagem do aluno | 109 |
| 4.4.7 | Habilidades sensoriais, cognitivas e motoras..... | 109 |
| 4.4.8 | Participação nas atividades – Ambientes internos/externos | 110 |
| 4.4.9 | Comportamento - Ambientes internos/externos | 111 |
| 4.4.10 | Relação com os demais profissionais da escola..... | 111 |
| 4.4.11 | Dificuldades Observadas | 112 |
| 4.5 | O papel da APAE frente à inclusão do aluno com TEA (Apêndice C e D) . | 113 |
| 4.5.1 | Atendimento Educacional Especializado..... | 115 |
| 4.5.2 | Família e APAE | 116 |
| 5 | CONCLUSÕES..... | 118 |
| 5.1 | Considerações Finais..... | 124 |
| 6 | PRODUTO EDUCACIONAL (APÊNDICE K)..... | 127 |
| 6.1 | Condições de contorno da inclusão escolar na Ed. Infantil em Piratini | 128 |
| 6.2 | Informação específica para atuar com alunos com deficiência | 130 |
| 6.3 | Preparação para identificar sinais precoces de TEA e para atuação com os mesmos..... | 131 |
| 7 | PERSPECTIVAS FUTURAS..... | 135 |
| | APÊNDICE A | 143 |
| | APÊNDICE B | 146 |
| | APÊNDICE C | 149 |
| | APÊNDICE D | 152 |
| | APÊNDICE E | 155 |
| | APÊNDICE F..... | 156 |
| | APÊNDICE G | 158 |
| | APÊNDICE H | 160 |
| | APÊNDICE I..... | 161 |
| | APÊNDICE J | 162 |
| | APÊNDICE K | 163 |

1 INTRODUÇÃO

Como início do trabalho relata-se a motivação da pesquisadora em desenvolver a investigação proposta, tendo em vista o interesse pela pessoa com deficiência, especificamente pelo aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A seguir contextualiza-se a temática, dando ênfase as principais pesquisas encontradas no Estado da Arte, bem como, referências sobre a inclusão do aluno com TEA e o mapeamento realizado no município de Piratini-RS de alunos com TEA, que se encontram em processo de inclusão.

Durante a apresentação de referenciais teóricos e legislações, serão vistas as terminologias “autismo”, criança “autista” ou “TEA” (Transtorno do Espectro do Autismo) de acordo com a denominação que cada autor utilizou, porém no presente estudo será utilizada a denominação “TEA” por ser a mais atualizada pela APA (2014).

Logo após, foram inseridos o Problema de Pesquisa investigado, o objetivo geral, os objetivos específicos propostos para atingir o objetivo geral e o público alvo.

Para finalizar, a organização do trabalho desenvolvido buscando responder e contemplar o problema de pesquisa, referencial teórico, metodologia, análise de dados, conclusões e produto final da pesquisa.

1.1 Motivação

A motivação para a realização desta pesquisa está relacionada com minha experiência profissional na cidade de Piratini-RS, onde trabalho há treze anos. No início de minha carreira, atuei em escolas de ensino fundamental como voluntária, depois em contrato do CIEE (Centro de Integração Empresa - Escola), por aproximadamente três anos. Minha primeira nomeação em concurso público ocorreu em 2008, ingressando na Educação Infantil. Passados quatro anos, fui nomeada também, nas Séries Iniciais do Ensino

Fundamental. Desde então, atuo concomitantemente nos turnos da manhã e tarde, em escolas distintas.

Desde o início de minha carreira tenho desenvolvido vários projetos voltados a alunos com deficiência, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Trabalhar com alunos com deficiência e suas especificidades, de certa forma, sempre foram motivação na busca do conhecimento, na minha vida profissional, tendo um grande interesse em obter mais conhecimentos e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista a minha preocupação e responsabilidade como educadora no processo de ensino-aprendizagem, bem como, na efetiva inclusão destes alunos no âmbito escolar.

Sabe-se que nem todos os profissionais tem o olhar da inclusão e além disso, outras barreiras se colocam frente esta realidade: a falta de formação de gestores e professores, adaptações curriculares e de infraestrutura na escola, implementação das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), dificuldades metodológicas encontradas pelos professores e a conscientização dos pais.

Formei-me em Pedagogia no ano de 2005 pela UCPEL (Universidade Católica de Pelotas) e comecei a trabalhar no ano seguinte como estagiária do CIEE (Centro de integração empresa e escola) em uma escola Rural do município de Piratini, como titular de uma turma de 4ª série, hoje 5º ano. Neste princípio de carreira muitos foram os desafios, momento em que entra na minha vida a “inclusão” e todos os seus desdobramentos em um processo escolar.

Nesta turma tinham três alunos que recebiam o acompanhamento da APAE (Associação de Pais e alunos dos excepcionais). Dois deles com deficiência intelectual leve (os dois repetentes há alguns anos na escola, sendo um deles já maior de dezoito anos e o outro com dificuldade motora em uma das mãos) e a outra aluna com deficiência intelectual moderada ainda não diagnosticada no início do ano letivo. No começo cabe ressaltar que foi assustador, por não saber como desenvolver o trabalho com esses alunos, dentro de uma turma com tantas diferenças. Além disso, os demais discentes não aceitavam a situação, pensei em desistir, mas aos poucos com o auxílio dos colegas docentes e da direção fui desenvolvendo o trabalho, fazendo

pesquisas e lendo sobre o assunto. Participei da formação continuada proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre Educação Inclusiva, onde tive muito apoio de colegas, troca de experiências e fundamentação teórica para poder desenvolver o meu trabalho. A direção me deu apoio para fazer as devidas adaptações e avaliações diferenciadas com estes alunos, valorizando as suas habilidades.

Após ingresso em Concurso Municipal, na Educação infantil no ano de 2008, participei de todo o processo de avaliação de uma aluna com autismo, descoberto a partir do conhecimento prévio adquirido anteriormente sobre algumas deficiências. A aluna foi diagnosticada aos três anos com autismo. Neste momento exercia as funções de coordenadora pedagógica e professora, acompanhando todo o processo dessa aluna na escola até os seis anos. Esta experiência envolveu a evolução do transtorno, adaptações da escola em infraestrutura e currículo, dificuldades encontradas pela professora e conscientização dos pais. Também se desenvolveu todo um projeto de inclusão com a comunidade escolar, onde houve uma mobilização em prol da aluna.

Esta primeira experiência envolveu a Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), SME (Secretaria Municipal de Educação) e Conselho Tutelar para acompanhar a família e a escola na busca das opções para inclusão da aluna em classe comum na escola. Contudo, o caso dela era diagnosticado como severo e a escola não teve as condições necessárias para mantê-la sendo que seu atendimento permaneceu apenas na APAE, a partir do segundo semestre do pré-escolar II.

Diante desta vivência, desenvolvi vários projetos com base na inclusão desta aluna e conscientização da comunidade escolar, juntamente com o corpo docente da escola. Momento que percebi a necessidade de maiores informações tanto para professores como para os pais sobre as características do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de uma detecção precoce, proporcionando a estes discentes uma qualidade maior de vida e a possibilidade de fazer as intervenções adequadas.

Quatro anos depois (2012) fui nomeada para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental. No segundo ano de trabalho, um novo aluno indicava necessidade de atendimento especial e de uma avaliação de uma psicóloga, a

qual o diagnosticou com problemas neurológicos. Infelizmente este aluno não conseguiu se alfabetizar mesmo tendo feito o possível, dentro de suas possibilidades, para incluí-lo nas atividades da turma. A criança se isolava, evitava o convívio em grupo, pois gostava de brincar sozinho. Diante desta peculiaridade, foi desenvolvido um trabalho pautado no seu processo de ensino-aprendizagem buscando formas variadas para que o aluno construísse o seu conhecimento, respeitando a sua individualidade.

Após estas experiências, busquei formação complementar, começando a Especialização em Educação Básica: Teoria e Prática Docente, pela URCAMP (Universidade da Região da Campanha) pela relevância da formação continuada do professor. É fato que a sociedade contemporânea e as mudanças no cenário educacional exigem que o professor acompanhe as modificações e que seja capaz de articular a teoria e a prática, na perspectiva da práxis pedagógica.

Com o desejo intrínseco de buscar novos conhecimentos e respostas, a trajetória acadêmica continuou com o ingresso neste Mestrado, procurando meios para a concretização de tais anseios, através da leitura e da pesquisa. Como educadora atuante, penso em poder contribuir mais com a sociedade em que estou inserida, meus alunos e colegas professores, na busca de uma educação inclusiva e de real qualidade.

1.2 Contexto

A inclusão do aluno com deficiência na escola comum é um dos desafios atuais para o setor educacional. Políticas Públicas no âmbito educacional tem sido criadas para a garantia dos direitos destes alunos. Leis e decretos têm sido pensados e implementados, buscando uma escola inclusiva. Mesmo com o avanço das leis a escola comum ainda não tem os processos bem estabelecidos para promover a inclusão e permanência destes alunos no sistema educacional sem qualquer tipo de discriminação.

Para Silva (2012):

Falar em inclusão é um tema delicado e complexo quando saímos da teoria e partimos para uma prática efetiva nas escolas. Mesmo algumas escolas que fazem propaganda de um ensino inclusivo pecam na hora de tornar essa prática realidade. (SILVA, 2012, p.233)

Para professores e gestores muitas são as dúvidas e conflitos. A maioria não se sente preparada para receber e para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. E quando se fala do aluno com autismo, parece que o problema se complica cada vez mais. São poucas as informações sobre este transtorno que está sendo desvendada a cada dia, pois há várias formas de manifestações do mesmo e uma grande dificuldade de diagnosticar precocemente. Mas cabe ressaltar que alunos com autismo em processo de inclusão é uma realidade em várias escolas. Há muitos alunos diagnosticados e frequentando as escolas comuns, pois desde 2012 estes alunos são assegurados pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764/12).

O autismo é caracterizado por um conjunto de sintomas que afeta a socialização, a comunicação e o comportamento, e segundo a ONU (Organização das Nações Unidas) acomete cerca de 70 milhões de pessoas no mundo. Em crianças, este transtorno é mais diagnosticado que o câncer, a AIDS e o diabetes, somados. Manifesta-se antes dos três anos de idades e se prolonga por toda a vida. (SILVA, 2012)

Após mapeamento prévio dos casos com diagnóstico de TEA no município de Piratini/RS, pôde-se até o momento averiguar que existe a comprovação de doze crianças com TEA, sendo nove crianças atendidas na APAE. Destes, um está frequentando o Ensino Regular nos Anos Iniciais, três frequentando a educação Infantil, e com matrícula concomitante com a educação especial na APAE; já os demais, não estão em escolas comuns, provavelmente devido o grau do transtorno, sendo atendidos somente na APAE por uma equipe multidisciplinar. Os demais (três) estão a matriculados no Ensino Regular da Rede Estadual, sendo atendidos pela sala de recursos das próprias escolas.

Constatava-se a escassez de estudos nacionais e poucos trabalhos publicados em periódicos científicos que focalizam a questão educacional inclusiva do aluno com autismo. Essa questão é salientada em estudos

anteriores a 2012, a maioria das pesquisas eram da área clínica, poucos na área da educação. Para Camargo & Bosa (2009), através de uma revisão crítica da literatura e estudos existentes na área do autismo e inclusão escolar identificaram poucos estudos sobre este tema, apontando para a necessidade de investigação que demonstrassem a possibilidade da inclusão da criança com autismo no ensino comum, desde a educação infantil. (CAMARGO & BOSA, 2009)

Entretanto, é possível perceber a evolução dos estudos a partir de 2013, através das recorrentes publicações, seminários, simpósios, congressos e exposição na mídia sobre este tema, devido à publicação e aprovação da lei nº 12.764, vigente a partir de dezembro de 2012, que assegura o direito ao aluno com TEA a ser matriculado na escola comum. Diante disso, realizou-se pesquisas no Google Acadêmico e no Portal da Capes, através da busca cruzada, utilizando as expressões “inclusão escolar” e “autismo”, optando por selecionar o período em que a escolarização do educando com TEA em classes comuns fosse garantido por lei, considerando que a data fosse posterior a publicação da mesma (a contar do ano de 2013) e com idioma em português. Desta forma pôde-se chegar a um total de trabalhos publicados entre artigos e teses, no Portal da Capes de 59 publicações e no Google Acadêmico, considerando as palavras em qualquer parte dos textos um total de 5.220 publicações, restringindo somente ao título obteve-se o resultado de 23 publicações e utilizando apenas o termo autismo, restringido ao título, teve-se um total de 789 publicações. A partir do estado da arte revelam-se algumas conclusões de pesquisas acadêmicas atuais que serão norteadoras da pesquisa a que se propõe este trabalho de dissertação.

Destaca-se um trabalho recente, o qual conclui em seu resumo que:

A inclusão de um aluno autista na escola regular, é um desafio constante ao professor, à escola e à família, pois muitos paradigmas necessitam ser rompidos, e o aperfeiçoamento profissional precisa ser conquistado. (GRACIOLI E BIANCHI, 2013)

Outra pesquisa conclui em seu resumo também que:

A legislação sobre a inclusão é adequada no Brasil, tem evoluído constantemente e que várias foram às conquistas, mas há falhas em sua aplicação, assim como na graduação dos educadores, tanto na formação teórica quanto na prática. Estes são obstáculos na construção da escola para todos. (CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015)

Mantoan (2002) contribui dizendo que:

A educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica, comum, do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com 'necessidades educativas especiais, diferentes, indivíduos divergentes sociais, deficientes. (MANTOAN, 2002, p.30)

Um trabalho desenvolvido a partir de 38 professores descritos em seis pesquisas publicadas entre 2013 e 2015, constatou que o autismo é uma condição pouco conhecida pelos educadores, que os mesmos se sentem despreparados para educar essa população, ressalta a importância da formação continuada para os professores, preparando-os para atuar em classes inclusivas. (SHCMIDT, NUNES, PEREIRA, OLIVEIRA, NUEMBERG & KUBASKI, 2016)

Nas pesquisas encontradas percebeu-se a necessidade de uma Formação Continuada para ser oferecida aos professores da educação Infantil sobre a criança com TEA, buscando uma ação mais efetiva na detecção e encaminhamento para avaliação de alunos, com o intuito de uma intervenção precoce, pois se acredita que quanto antes o professor notar algo, investigar os sinais dados pela criança, maiores serão as chances de amenizar os sintomas do educando e de orientar a família diante da peculiaridade de cada educando. Também pode se constatar a necessidade de confeccionar um material de apoio para professores e gestores. Pois diante da análise e das conclusões de muitos trabalhos acima citados, ficou claro que há sim o despreparo do professor. Diante do exposto, percebeu-se a necessidade de não apenas escrever sobre o tema, mas também de colaborar com os colegas educadores para mudar esta realidade, onde a pesquisadora elaborou um guia prático na forma de E-book (livro digital), que servirá de apoio a todos os envolvidos no processo de inclusão escolar.

É importante ressaltar que a literatura sugere que as práticas interventivas para populações com autismo são mais efetivas se forem implementadas durante o período da primeira infância, onde a educação Infantil mostra-se o local mais adequado para o desenvolvimento de programas de intervenção precoce (NUNES & ARAÚJO, 2014).

Dessa forma, a intervenção precoce com crianças autistas, ou seja, aquela que é realizada antes dos cinco anos de idade, é algo de fundamental importância segundo Mantoan (2001) e que pode trazer muitos benefícios para o autista, compreendendo o seu mundo e, levando-o a aprendizagem de acordo com as especificidades de cada um.

1.3 Problema de pesquisa

Partindo dos pressupostos esplanados nos itens 1.1 e 1.2 deste capítulo, a questão de pesquisa que se colocou foi: Como se dá o processo de inclusão do aluno com TEA nas Escolas de Educação Infantil no município de Piratini-RS?

1.4 Objetivos

Buscando responder o problema de pesquisa definiram-se o objetivo geral e alguns específicos, delineados a seguir:

1.4.1 Objetivo geral

Para tanto o objetivo geral desta pesquisa foi de investigar os procedimentos e/ou recursos utilizados na Educação Infantil, com vistas a inclusão do aluno com TEA.

1.4.2 Objetivos específicos

Nessa perspectiva, buscando atingir o objetivo maior da pesquisa estruturou-se a proposta de trabalho, tendo os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o universo que envolve a Educação Inclusiva do aluno com autismo na Educação Infantil do município Piratini-RS, no que tange a gestão, planejamento, currículo, proposta pedagógica (P.P.P), infraestrutura, metodologia e aspectos legais.

- Mapear e descrever a situação de escolarização dos alunos com diagnóstico no espectro do autismo no município Piratini-RS;

- Analisar a opinião dos profissionais da escola, APAE e das famílias, quanto à inclusão do aluno com autismo e diagnóstico precoce;

- Observar as transformações/mudanças na escola e na prática pedagógica dos professores que participam do processo de inclusão;

1.5 Público Alvo:

Foram sujeitos desta pesquisa, pais, gestores, professoras das escolas municipais de educação Infantil e da APAE do município de Piratini/RS, que tenham aluno/filho com TEA em processo de inclusão.

1.6 Organização do Trabalho.

No Capítulo 2, apresenta-se o embasamento teórico para o desenvolvimento deste trabalho baseado em autores da área da inclusão escolar, do autismo e no estado da arte sobre o tema proposto. O capítulo começa com uma explanação resumida de cada tópico que será abordado na sequência, trazendo informes para o leitor conhecer um pouco sobre o transtorno do espectro do autismo (TEA), ressaltando características, manifestações, peculiaridades e formas de diagnóstico, como CID 10 e DSM-5. Depois se traça um breve histórico da origem do autismo até a atualidade e é apresentada a Legislação atual sobre inclusão e TEA.

Na continuidade, será abordada sobre a relação que há entre inclusão, integração e exclusão, focando na atualidade da inclusão escolar dos alunos

com deficiência. Relatar-se-á, em seguida o papel da educação especial frente à nova concepção de educação inclusiva, tendo como base o Atendimento Educacional Especializado.

Para finalizar far-se-á uma explanação sobre a inclusão do aluno com TEA na educação infantil, o papel da gestão para que a escola se torne inclusiva e os principais métodos educacionais utilizados pelos professores para trabalhar com o aluno TEA.

Já o Capítulo 3, se refere à metodologia, utilizada para atingir os objetivos propostos através do estudo de caso, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (revisão bibliográfica, análise documental, observações, aplicação de questionários mistos com professores e gestores, entrevista semi-estruturada com os pais), critérios de seleção dos participantes, caracterização e procedimentos de análise.

O Capítulo 4 aborda a análise dialética dos dados, realizada através da Análise de Conteúdo de Bardin. Logo, foram estabelecidos os temas e subtemas, sendo a análise dos dados realizada e descrita, buscando referenciais teóricos para a interpretação dos mesmos, após descrevem-se as conclusões pautadas na triangulação de dados entre as observações, análise documental, questionários e entrevistas, que proporcionaram uma maior confiabilidade aos resultados, e, por conseguinte, as considerações finais.

Ao final do capítulo, tendo como referência a pesquisa de opinião com professores da Educação Infantil do município de Piratini, descreve-se o produto final desta investigação: a elaboração de um guia prático na forma de E-book sobre o TEA e como perspectiva futura, a sugestão de uma formação continuada para os professores, baseada no mesmo.

2 INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste segundo capítulo buscou-se o referencial teórico que embasou a presente pesquisa sobre o processo de inclusão escolar do aluno com autismo na educação infantil, uma realidade muito presente dentro das escolas hoje.

Pretendeu-se trazer informações sobre o transtorno do espectro do autismo, procurando conhecer um pouco suas características e peculiaridades na busca por compreender melhor este transtorno. Em seguida procurou-se discorrer sobre as diversas manifestações do espectro do autismo e classificações de diagnóstico como CID-10 e o DSM-5, que traz uma mudança na classificação e nas categorias do transtorno do espectro do autismo, na busca por uma melhor compreensão e diagnóstico mais pontual deste espectro, que se manifesta em níveis, fases e graus diferentes.

Logo após, abordou-se um breve histórico sobre a origem do termo autismo e as primeiras pesquisas relatadas, salientando a importância do Psiquiatra Kanner e outros estudiosos no processo de descoberta e análise deste transtorno, mostrando a evolução até a atualidade, em que muitas conquistas se devem a participação e a união dos pais de alunos com a deficiência.

Dando continuidade a essa pesquisa, realizou-se um levantamento das políticas públicas vigentes e das conquistas legais no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e leis específicas para o aluno com TEA, visando às ações necessárias, procedimentos e recursos que devem ser adotados pela escola para atender estes alunos e se tornar uma escola inclusiva.

Num segundo momento, houve uma reflexão sobre o real significado da inclusão escolar, analisando se na atual conjuntura a escola estaria incluindo o aluno, o excluindo ou apenas integrando o mesmo no ambiente escolar, embasada nas conclusões de autores sobre o tema. Contemplando esta reflexão foi possível fazer um paralelo entre a educação especial e a educação inclusiva, no que tange ao papel do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na sua função e forma de organização frente à educação inclusiva.

No terceiro momento descreveu-se o papel da Educação Infantil na educação das crianças de zero a seis anos - faixa etária em que se manifestam os primeiros sintomas do espectro do autismo. Diante disso, foi feito um levantamento fundamentado em autores sobre a importância do professor e a escola identificarem o aluno com possível transtorno do espectro do autismo, realizando o devido encaminhamento para um diagnóstico precoce e tratamento efetivo, o que pode mudar a vida do mesmo. Pode-se observar a necessidade de informação para os professores da educação infantil, pois os mesmos não se sentem preparados para fazer este tipo de observação, carecendo de Formações Continuidas sobre o TEA.

Destacou-se em seguida a importância de uma gestão inclusiva, onde todos os profissionais da escola, desde a merendeira até a diretora tenham consciência da importância do seu papel, tendo a família como aliada, na busca de uma escola inclusiva em consonância com as leis e as concepções atuais. Contudo, cabe ressaltar a necessidade de ter esta posição registrada no Projeto Político Pedagógico da Escola e que sejam realizadas as devidas adaptações e modificações necessárias para que a real inclusão de alunos com deficiência possa acontecer.

Traz também exemplos de métodos educacionais para os professores utilizarem na intervenção pedagógica com alunos com TEA, como TEACH, ABA e PECs, que podem ser utilizados em qualquer sala de aula e que auxiliam os alunos a se desenvolver tanto na área social comportamental, afetiva e/ou cognitiva.

2.1 Conhecendo o autismo: características e peculiaridades

Ao se falar em uma criança com autismo, a primeira imagem que vêm à cabeça de muitas pessoas é uma criança sentada no chão fazendo movimentos contínuos para frente e para trás, isolada dos demais colegas na escola, fechada em um casulo. Porém, o autismo se manifesta de várias formas e intensidades e hoje devido a todas as conquistas, ele está sendo abordado com outro olhar, não mais como um tabu.

A partir do decreto da ONU, de dezembro de 2007 estabelecendo o dia 02 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, comemorado pela primeira vez no Brasil em 2008, o autismo começou a ser muito citado nos meios de comunicação, deixando de ser visto como um tema desconhecido pela maioria das pessoas, sendo desmistificado e abordado a cada dia com mais clareza e compreensão pelas pessoas, um grande avanço para nossa sociedade, que não vê mais esta criança como uma pessoa que vive fechada no seu casulo, mas sim como uma pessoa que sente, olha e percebe o mundo de maneira diferente da nossa. (SILVA, 2012)

A terminologia autismo - tem origem de acordo com Cunha (2009) do grego, *autos*, que significa, “Em si mesmo”, por retratar justamente a maior característica do autista, que é a introspecção.

Silveira (2015) define que o TEA “[...] é um transtorno do desenvolvimento, considerado invasivo, porque faz parte da constituição do indivíduo e afeta a sua evolução. É caracterizado por alterações no comportamento, na comunicação e na interação social.” (SILVEIRA, 2015, p.27)

Observa-se que o autismo não tem somente uma forma, é preciso para o diagnóstico uma gama de sintomas associados para se que se identifique este transtorno, pois como ressalta Silva (2012) “não se trata de um tudo ou nada, mas uma variação infinita que vai desde traços leves, que não permitam fechar um diagnóstico, até o quadro clínico complexo com todos os sintomas”. (SILVA, 2012, p. 63)

Até o momento, não há perspectiva de cura para o autismo. Os sintomas podem, no entanto, ser minimizados por meio de programas de intervenção psicoeducacionais. O tratamento baseia-se no desenvolvimento de comportamentos funcionais e redução de comportamentos inadequados.

É necessário um atendimento especializado de uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores) e um médico especialista para prescrever medicamentos específicos. O tratamento precisa ser feito em conjunto entre o médico, escola e terapias específicas em plena sintonia, para desenvolver habilidades e diminuir danos. (SILVA, 2012)

Não existe ainda uma medicação que trata todos os sintomas do autismo, como as dificuldades sociais e de comunicação, mas algumas comorbidades e sintomas que acompanham o quadro melhoram com o tratamento medicamentoso. (SILVA, 2012)

Para a classificação dos transtornos mentais e comportamentais são utilizados os sistemas: ICD (*The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), traduzido para o português é chamado de CID – Classificação Internacional de Transtornos Mentais e de Comportamento, publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS); o segundo, o DSM (*Diagnostic and Statistical Manual for Mental Diseases*), que traduzido para o português, significa Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA).

A CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) procura categorizar, baseado na organização de síndromes, as descrições diagnósticas, a CID encontra-se na sua décima edição. (SILVEIRA, 2015). Segundo a CID 10, os transtornos globais do desenvolvimento se definem no F 84:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (CID-10, F-84)

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. O DSM se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais. (APA, 2014)

Em sua nova edição, DSM-5, publicada em 18 de maio de 2013 no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista 299.00 (F84.0) o mesmo passa a fazer parte do grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, concebido como:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento em geral antes de a criança ingressar na escola sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência [...] (APA, 2014).

Os primeiros sintomas e manifestações são percebidos na criança nos primeiros anos de vida, mas são muito difíceis de serem diagnosticados, traços de atraso na linguagem e socialização, precisam ser observados, pois podem fazer parte do transtorno do espectro do autismo. Consta no DSM-5:

Algumas crianças com transtorno do espectro autista apresentam platôs ou regressão no desenvolvimento, com uma deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem, frequentemente durante os dois primeiros anos de vida. Tais perdas são raras em outros transtornos, podendo ser um sinal de alerta útil para o transtorno do espectro autista (APA, 2014, p.55)

Estatisticamente falando, o autismo acomete mais meninos do que meninas, numa proporção de 4:1 (SILVA, 2012). O DSM-5 contribui com uma justificativa sobre a constatação de haver menos casos com diagnóstico de TEA em meninas:

Em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante, sugerindo que meninas sem comprometimento intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação. (APA, 2014, p.56)

O TEA é frequentemente associado com comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem, também apresentam sintomas psiquiátricos. Pode haver casos com transtorno com déficit de atenção (TDAH), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtornos de ansiedade, transtornos depressivos, dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética), assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação, condições de epilepsia, distúrbios do sono e constipação, transtorno alimentar restritivo/evitativo e preferências alimentares extremas e reduzidas. (APA, 2014)

A ciência ainda não sabe por que ocorre o autismo, as causas podem ser oriundas da interação ou não de fatores ambientais (idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico) e fatores genéticos e fisiológicos (APA, 2014). Existe a hipótese de que é um fenômeno de causa genética, associada a mecanismos alérgicos não identificados e desenvolvidos ainda no útero, durante a gestação. Esses processos desencadeiam inflamação que altera o desenvolvimento do cérebro. As pesquisas apontam que a origem do transtorno estaria relacionada a um grupo de genes e da interação entre eles. (SILVA, 2012)

Ocorreram algumas mudanças no DSM-5, com relação ao DSM-IV, especificando que os transtornos que existiam anteriormente (Transtorno de Asperger, Transtorno Autista Clássico, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância, Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico), menos a Síndrome de Rett, passaram a receber o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. (SILVEIRA, 2015)

Segundo o DSM-5:

Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. (APA, 2014, p.44)

Esses transtornos citados, antes diagnosticados de forma específica, possuem aspectos em comum, e agora passam a ter a mesma nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo. As manifestações variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica, daí o uso do termo espectro. Sendo agora classificado seguindo o nível de gravidade: Nível 1- exigindo apoio muito substancial; Nível 2- exigindo apoio substancial; Nível 3- exigindo apoio. (APA, 2014)

Uma das principais mudanças em relação ao DSM-IV deve-se ao fato de antes o diagnóstico ser definido por três categorias, a tríade: prejuízo social, comunicação e linguagem, comportamentos estereotipados e repetitivos. No DSM-5, ficaram definidas apenas duas categorias: "Déficit na comunicação

social e interação social; Padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.” (APA, 2014, p. 55)

Para o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo é necessário um vasto protocolo de investigação, realização de exames, pesquisa de condições específicas (genéticas ou não), exame de neuroimagem, observação comportamental, anamnese detalhada, que tem como base os critérios internacionais da CID 10 em conjunto com o DSM V. (ORRÚ, 2012)

Segundo o DSM-5:

Instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento, com boas propriedades psicométricas, incluindo entrevistas com cuidadores, questionários e medidas de observação clínica, estão disponíveis e podem aumentar a confiabilidade do diagnóstico ao longo do tempo e entre clínicos. (APA, 2014, p.55)

No DSM-5 se destacam os seguintes Critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista:

A- Deficiências persistentes na comunicação e interação social:

1. Limitação na reciprocidade social e emocional;
2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social;
3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.

B- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica:

1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;
2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais;
3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco;
4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. (APA, 2014)

Quadro 1: Comparação entre DSM-IV e DSM-5

| DSM-IV | DSM-5 |
|--|-------------------------------------|
| Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência | Transtornos do Neurodesenvolvimento |

| | |
|---|---|
| | |
| Transtornos invasivos / globais (ou abrangentes) do desenvolvimento | 1.1 Transtornos do Espectro do Autismo |
| 1 - Transtorno Autista; 2 - Transtorno de Asperger; 3 - Transtorno de Rett; 4 - Transtorno Desintegrativo da Infância; 5 - Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TBD-SEO); | 1 - Transtorno Autista; 2 - Transtorno de Asperger; 3- Transtorno Desintegrativo da Infância; 4 - Transtornos Globais do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TBD-SEO); |
| Subgrupos específicos para o diagnóstico, com diferenciação de quadros clínicos, evoluções e prognósticos. | Por possuírem aspectos em comum, possuem a mesma nomenclatura. Níveis de gravidade: Nível 1: exigindo apoio muito substancial; Nível 2: exigindo apoio substancial; Nível 3: exigindo apoio |
| TRIADE: Déficits em três domínios centrais: 1) Prejuízos qualitativos na interação social; 2) Prejuízos qualitativos na comunicação; 3) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades. | DIADE Déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social; 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. |

Fonte: DSM-5, (APA, 2014). Quadro elaborado por VIEIRA (2016)

2.2 Origem do autismo: Breve histórico

Os primeiros estudos sobre o autismo datam de 1911, onde o Psiquiatra Suíco E. Beuler foi o primeiro a utilizar o termo “autismo”, destacando a dificuldade de comunicação através da perda de contato com a realidade (SILVEIRA, 2015), e o retraimento interior de seus pacientes (CUNHA, 2015).

Mas segundo Silva (2012) “as primeiras descrições mais fidedignas do autismo surgiram na década de 40, portanto trata-se de um diagnóstico recente” (SILVA, 2012, p.13). Foi Leo Kanner, psiquiatra austríaco em 1943 que publicou as primeiras pesquisas sobre o autismo, constatou essa nova síndrome através da observação clínica de crianças que não de enquadravam nas classificações já existentes. (CUNHA, 2015)

Orrú (2012) colabora relatando que Kanner publicou um informe: “Alterações autistas do contato afetivo”, em que descrevia o caso de onze crianças, por ele estudadas, que apresentavam características fortes de distúrbio do desenvolvimento (ORRÚ, 2012). Cunha relata que:

Kanner observou crianças com inabilidades no relacionamento interpessoal que a diferenciam de patologias, bem como de atrasos na aquisição da fala e das dificuldades motoras. Ele definiu o autismo como um transtorno que se estruturava nos dois primeiros anos de vida. (CUNHA, 2015, p. 21)

Os estudos do pediatra austríaco Hans Asperger (1944), também foram de grande importância, revelando fatos que não foram evidenciados por Kanner, identificando características que não foram observadas, ele desconhecia o trabalho de Kanner. Como seu trabalho foi publicado em alemão, dificultou a sua divulgação, quando foi traduzido para o inglês por Uta Frith, foi disseminado internacionalmente. (VIEIRA, 2016)

No Brasil, as mudanças mais significativas na educação foram nos últimos 30 a 25 anos, tendo grande impacto a partir da década de 1980, se devem principalmente a luta e coragem de algumas famílias ao redor do mundo, na busca de diagnóstico, tratamento, inclusão e educação para seus filhos, assim como contribuições de pesquisas, principalmente na área clínica da psicologia e psiquiatria (SILVA, 2012). A partir desta década segundo Siveira (2015):

Ficou conhecido o termo “Espectro Autista”, sendo possível a sua conceituação através dos estudos de Wing e Gould, em 1979. (...) O Espectro Autista não se caracteriza numa categoria única, mas num contínuo, que se apresenta em graus diferentes. (SILVEIRA, 2015, p.29)

A primeira organização brasileira foi a Associação de Amigos do Autista (AMA), fundada em São Paulo, por um grupo de pais, que na maioria tinham filhos com autismo, em 08 de agosto de 1983. Tendo como objetivo ajudar as famílias e os profissionais, acolhendo-as, informando-as e capacitando-as, investindo sempre na busca de ferramentas adequadas para promover a inclusão e tratamentos efetivos. (SILVA, 2012)

Tornou-se uma referência para as famílias que enfrentam os mesmos anseios sobre este transtorno, também servindo como exemplo na formação de

outras instituições pelo Brasil, que são regidas pela Associação Brasileira de Autismo (ABRA), baseada no lema “a união faz a força” (SILVA, 2012)

O autismo deixou de ser considerado uma psicose infantil e atualmente é definido como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano”. (JÚNNIOR; CUNHA, 2010)

Desde 2012, a pessoa com TEA passou a ser considerada pessoa com deficiência pela legislação brasileira, sendo beneficiada pelas leis de educação especial, assegurados pela Lei nº 12.764, chamada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”.

2.3 Legislação: Inclusão e TEA

O sujeito com diagnóstico de TEA têm os mesmos direitos de qualquer outra pessoa, previsto em leis e decretos gerais, é assegurado também pelas políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, além de contar com leis específicas para pessoa com TEA, que garantem proteção especial, tratamento adequado em estabelecimentos de saúde e educação de qualidade no ensino regular público ou privado.

A maioria das mudanças em educação começou a ocorrer a partir da Constituição Federal (1988) que estabelece, no art. 208, inciso III, a garantia de “atendimento educacional especializado, aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBE (1996), esse atendimento cabe à modalidade de Educação Especial, realizado preferencialmente na rede de ensino regular. (BRASIL, 1996)

A pessoa com deficiência tem também previsto no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), artigo 54, inciso III, o direito ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) “a inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos” (BRASIL, 1994). O direito a um sistema educacional inclusivo em

todos os níveis foi assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009, nesta Convenção, adotou-se o termo “pessoa com deficiência”, conceito utilizado no Brasil. Tal conceito antecipa a palavra pessoa antes de mencionar sua deficiência (SEGALLA, 2013). Os termos: deficientes, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas especiais, caíram em desuso, apesar de alguns ainda estarem presentes na nossa legislação e literatura.

O decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção, com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Nele, consta a afirmação: “Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS”. Esta frase traz uma mudança na forma de conceber e conceituar as pessoas com deficiência, reconhecendo que a pessoa humana se sobrepõe à deficiência e que esta é apenas uma característica da condição humana. (BRASIL, 2009)

A partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o movimento de inclusão escolar teve um grande avanço, desde então, a referida política vem orientando as redes escolares na construção de sistemas educacionais inclusivos, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme estabelecido é:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, a educação inclusiva foi muito discutida, em seu Documento Final, deliberou que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular. Este documento orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, à participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010)

Na nova perspectiva histórica de Educação Especial surgiu o Decreto Federal Nº 7611/2011 que dispõe sobre a oferta deste atendimento no que se refere ao cômputo de dupla matrícula dos alunos, ou seja, a matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado. Este decreto também traz orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Este decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe: “I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.” (BRASIL, 2011)

Pela legislação brasileira, desde 2012 a pessoa com TEA é “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012) e, portanto, beneficiada pelas leis de educação especial, assegurados pela Lei nº 12.764, chamada de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Pontos relevantes desta lei merecem atenção como o direito o acompanhante especializado, se comprovada necessidade do aluno incluído nas classes comuns de ensino regular. A

previsão de multa para recusa de matrícula do aluno com TEA, ou qualquer outro tipo de deficiência, por parte do gestor escolar (art.7º). (BRASIL, 2012)

Outro grande avanço para educação no Brasil foi a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação que tem a duração de 10 anos (2014 a 2024), o PNE foi elaborado com compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE/ 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional, deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais. Contemplando a educação inclusiva tem-se a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014a)

Algumas estratégias se destacam na busca de atingir essa meta. Para garantir o atendimento educacional especializado, encontra-se a estratégia 4.4, que visa:

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; (BRASIL, 2014a)

Ainda na mesma perspectiva, é destacável a Estratégia 4.8, de garantir à oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (BRASIL, 2014a)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, entrou em vigor no dia 06 de julho de 2016, conforme art. 127, “esta lei representa uma importante conquista de direitos para as pessoas com deficiência, muito reivindicada pela sociedade que lutava pela igualdade de direitos e superação da discriminação”. (BRASIL, 2015)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) tem como objetivo primordial, art. 1º: “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

A LBI/2015 considera pessoa com deficiência, conforme art. 2º, a pessoa que:

[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as de mais pessoas (BRASIL, 2015).

Assegura no capítulo IV, art. 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O Art. 28. traz alguns incisos que incumbem ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; (BRASIL, 2015)

Pode-se observar que muitos são os avanços nos aspectos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas que precisam ser analisadas in loco nas instituições de ensino, exigindo algumas reflexões e

análise da realidade sobre seu cumprimento e implementação. Rozek e Viegas (2012) assinalam que:

O reconhecimento dos direitos não é o suficiente para garantir sua efetivação, pois apesar de o Brasil ter uma legislação social avançada, a maioria das pessoas com deficiência continua a margem do processo educacional formal no país. (ROZEK E VIEGAS, 2012, p.46)

2.4 Inclusão escolar, integração ou exclusão?

Nas últimas décadas a concepção de inclusão vem fortalecendo e ganhando novos moldes e conquistas, muitos foram os avanços. A educação inclusiva vem sendo discutida há anos, porém, há muito que se refletir sobre este assunto, pois ele envolve toda a sociedade e muitos são os desafios a serem superados para que a inclusão realmente se efetive e se tenha a exclusão zero. “O conceito de exclusão zero refere-se ao ato de incluir na sociedade todas as pessoas, quaisquer que sejam suas condições ou características” (SASSAKI, 2006; ALONSO & RÍO, 1991; WEHMAN, 1988; LASKI, 1985, IN SASSAKI, 2010).

A inclusão de alunos vai além de apenas integra-los (concepção utilizada anteriormente ao termo inclusão, nas décadas de 60 a 80). De acordo com Sasaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total. Mantoan (1993) contribui descrevendo que:

A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora. (MANTOAN, 1993, p.3)

Se há necessidade de falar em inclusão é porque ainda vivemos em uma sociedade onde a exclusão tanto no âmbito social como educacional é uma realidade. Como destaca Rodrigues (2003):

A escola foi(é) uma fonte de exclusão para muitos alunos que quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados na escola. (RODRIGUES, 2003, p.91-92)

A princípio acaba se pensando que a escola ao invés de incluir estaria excluindo, pois para que esse processo seja efetivado com sucesso é preciso um trabalho em parceria e apoio ao docente de todos os profissionais da escola, principalmente dos profissionais das salas de atendimento especializado (salas de recursos Multifuncionais) e dos pais. Martinez e Taoca (2011) ressaltam que:

O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades. No desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes. (MARTINEZ E TAOCA , 2011, p.60)

O percentual de alunos em processo de inclusão tem aumentado muito a cada ano, a escola passa por várias modificações para tentar se tornar inclusiva, um esforço do coletivo na busca de uma educação para todos, mas muitas são as dúvidas sobre a real situação deste processo de inclusão.

O Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicou um crescimento expressivo de matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns. Em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns” (PORTAL BRASIL, 2015). Em 2014 foram contabilizados 698.768 estudantes com deficiência em salas regulares do ensino básico (PORTAL BRASIL, 2015)

A angústia dos educadores frente ao processo de inclusão e a consciência de seu despreparo para lidar com estes alunos, deixam os mesmos imobilizados frente a situação, muitos professores se consideravam despreparados para integrar esta nova concepção de Educação inclusiva. Pois

a legislação sobre a inclusão é adequada e tem evoluído constantemente. Várias foram às conquistas, mas há falhas em sua aplicação, assim como na graduação dos educadores, tanto na formação teórica quanto na prática, estes são obstáculos na construção da escola para todos. (CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015)

Dessa forma, professores, pais, instituições de ensino e sociedade devem estar comprometidos com esta nova perspectiva, é importante que todos os setores reflitam sobre o que é ser ou estar incluído. Cunha (2009) afirma: para que a inclusão seja de fato realizada primeiramente é preciso que se eliminem os rótulos, e depois são necessárias ações de qualidade, tais rótulos contêm as barreiras que tanto limitam o aluno.

Assim salienta Glat & Nogueira:

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades para todos. (GLAT & NOGUEIRA 20002, p.26)

A grande maioria dos professores e instituições escolares tem se esforçado em se adequar as exigências legais e pedagógicas, com suporte das Secretarias Municipais de Educação, pois as práticas escolares convencionais não dão conta de atender alunos com deficiência, os professores tem se esforçado na busca de rever sua práticas pedagógicas. Segundo Bersch (2011) In Mantoan (org.) “a inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar”.(BERSCH, In MANTOAN (org.), 2011, p.132)

Na perspectiva da educação inclusiva não é só o professor que precisa rever sua prática e ir em busca de formação continuada que contemple as novas concepções de educação, os cursos de licenciatura também precisam se atualizar. Este fato tem sido diagnosticado em muitas pesquisas que fundamentam a estratégia 4.16, na meta 4 do PNE:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da

Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014-a)

A escola também precisa avançar como um todo em sua organização, a inclusão desafia o sistema educacional a reestruturar-se:

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da escola que beneficie a todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e o atendimento às necessidades educacionais especiais (BRASIL, MEC, 2006)

Por isso uma escola que pretende seguir os princípios de uma educação inclusiva precisa rever a sua proposta pedagógica e fazer constar em seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) sua visão de inclusão e princípios para uma educação para todos, contemplando o previsto na lei nº 13.146, art. 28, inciso III, que também fala da necessidade de realizar as adaptações razoáveis atendendo as características dos estudantes com deficiência. (BRASIL, 2015)

Sendo assim, “o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades”. (MARTINEZ E TACCA, 2011, p.60)

2.4.1 Educação especial X Educação Inclusiva.

Podemos perceber na leitura dos tópicos anteriores que os direitos da pessoa com deficiência têm evoluído muito, passam a usufruir o direito a aprendizagem com igualdade de condições em classes comuns do ensino regular e também lhes é assegurado o atendimento educacional especializado (AEE), um dos passos importantes para a inclusão de alunos com deficiência. Para Figueira (2008) “Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades a partir de 1981-Ano Internacional da Pessoa Deficiência - tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente” (FIGUEIRA, 2008, p.115)

A garantia ao atendimento educacional especializado já constava como direito na Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208 é definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011. Segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58). (BRASIL, 1996)

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU-2006), compete ao poder público assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e adotar medidas de apoio para sua plena participação, em igualdade de condições com as demais pessoas, nas escolas da comunidade em que vivem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2008)

Para atender estes alunos, foram instituídas Sala de Recursos Multifuncionais, pelo Programa de Implantação, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Estas salas seriam localizadas nas escolas de educação básica das redes públicas, onde neste espaço físico se realizaria, prioritariamente, o atendimento educacional especializado (AEE), em turno oposto ao que o aluno frequenta a escola, que tem como objetivo: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008)

As salas têm como público-alvo as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, de acordo com o inciso 1º do artigo 1º do decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. (BRASIL, 2011)

Consta também neste decreto, no artigo 3º, os objetivos do atendimento educacional especializado:

- I- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis e etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009)

Algumas escolas ainda não tem implementada as salas de AEE, apesar de assegurado, principalmente as escolas de educação infantil, que são atendidas pelos municípios na Secretaria Municipal de Educação (SME), as escolas que já possuem estas salas de AEE estão sendo utilizados e fucionando para dar apoio aos professores. Mas as salas de AEE muitas vezes são confundidas com salas de apoio a reforço de conteúdos, no documento Salas de recursos Muitifuncionais, publicado em 2006, pela Secretaria de educação Especial do MEC, afirma que:

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, MEC, 2006).

Para contemplar mais escolas com salas de AEE a meta 4 do PNE (Plano Nacional de Educação), prevê que deve-se assegurar a implantação, ao longo do plano (2014/2024), de salas de recursos multifuncionais e fomentar a

formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas. (Estratégia 4.3). (BRASIL, 2014a)

A LBI/2015, em seu art. 28 prevê que o AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico das escolas, além disso, afirma a necessidade de um plano de atendimento para o AEE e a formação inicial e continuada para professores que atuam no AEE:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
 VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
 X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
 XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

As escolas de Educação Infantil do município de Piratini, não possuem a sala de AEE, os alunos são encaminhados para Secretaria Municipal de Educação (SME) que tem uma sala montada e os mesmos são atendidos por uma psicopedagoga, que conta com o auxílio de uma escola especial, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, entidade filantrópica mantida com recursos oriundos do Sistema Único de Saúde – SUS, MEC/FNDE, Programa Nota Fiscal Gaúcha, sócios contribuintes e Prefeitura Municipal de Piratini, a qual também auxilia, com a cedência de profissionais de seu quadro, a esta entidade. Atualmente, a APAE Piratini, atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A mesma não atua como escola e sim como acompanhamento e atendimento multiprofissional (pedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional, assistente social, fonoaudióloga, fisioterapeuta, dentre outros profissionais) aos pais e alunos, servindo como suporte as escolas.

As escolas especiais tem um papel muito importante a cumprir. Pedagogicamente - e constitucionalmente. – elas existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não educação

especial. E o atendimento educacional especializado tem por escopo garantir aos alunos com deficiências especiais a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e desenvolver aquelas habilidades de que eles necessitam para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (SARTORETO, MANTOAN (org.), 2011, p.78)

2.5 Educação Infantil e o aluno com autismo

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, constitui estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 05 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, cabendo aos municípios a responsabilidade pela oferta da mesma. (BRASIL, 2010)

Na LDB consta:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A incorporação da educação infantil à educação básica é uma medida de política pública, foi estabelecida sua obrigatoriedade em conjunto com o ensino fundamental, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a educação obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos.

Em 2009, a resolução nº 5, de 17 de dezembro, juntamente com o parecer nº 20/09 (parecer CNE/CEB nº 20/09 e resolução CNE/CEB nº 05/09) fixam as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares anteriores (parecer CNE/CEB nº 22/98 e resolução CNE/CEB nº 01/99) não perderam sua validade, mas precisaram ser atualizadas devido as novas mudanças.

As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil (DCNEI), em seu art. 3º, definem o currículo da educação infantil como:

(...) um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. ((BRASIL, CNE/CEB, 2009, p.1)

O trabalho na educação infantil atendendo as especificidades das diferentes faixas etárias, no qual o professor tem o papel de acompanhar e observar o desenvolvimento e as descobertas das crianças, exigindo um olhar atento e abrangente do professor (HOFFMANN, 2012). Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009):

O período de vida atendido pela Educação infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. (BRASIL, CNE/CEB, 2009)

Os dados atuais referentes à Educação Infantil em Piratini, na rede municipal, revelam a existência de 05 escolas de educação infantil (0 a 6 anos), onde os alunos são atendidos em turno integral e parcial. A partir do mapeamento realizado constatou-se a inclusão de dois alunos com diagnóstico de autismo na Ed. Infantil, sendo um em cada escola.

Percebe-se que tem aumentado muito o número de alunos com TEA na educação infantil em processo de inclusão, muitos são os fatores que contribuem para essa nova realidade, como a evolução das leis, o conhecimento de alguns pontos sobre o espectro devido a maior divulgação na imprensa, que ocasiona em identificação precoce na escola e pela família e o mais atual a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola. O Decreto nº 8368/14 a respeito disso, determina:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, é garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2014c).

A relação do aluno com espectro do autismo e a educação infantil é muito grande, pois com base nas leituras acima, e a constatação de mais

autores que serão citados, pode-se concluir, que as primeiras manifestações do autismo estão na faixa etária atendida nesta etapa de escolarização, assim sendo o professor da escola de educação infantil têm um importante papel tanto na identificação precoce, encaminhando os alunos e familiares para a assistência adequada, na busca de diagnóstico, de parceria na intervenção precoce, priorizando o desenvolvimento do aluno. Por isso o professor deve ficar atento a cada sinal diferente que o aluno apresente. Para a autora Hoffmann (2012):

O acompanhamento da criança no cotidiano é extremamente importante, porque permite analisar qualitativamente o processo que realiza para chegar a alcançar certas respostas ou desenvolver certas atitudes. É também necessário que se preste atenção ao que consegue realizar independente, em grupo, ou com o auxílio do adulto ou de outras crianças. (HOFFMANN, 2012, p.128)

Segundo Silva (2012) “os primeiros sintomas do autismo manifestam-se, necessariamente, antes dos 3 anos de idade, o que faz com que os profissionais da área da saúde busquem incessantemente o diagnóstico precoce” (SILVA, 2012, p.20). Assim também complementa o DSM-5:

As características comportamentais do transtorno do espectro autista tomam-se inicialmente evidentes na primeira infância, com alguns casos apresentando falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida. (...) Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis”. (APA, 2014, p.55)

Faz-se necessário que o professor observe constantemente seus alunos e conheça bem as fases de desenvolvimento de cada faixa etária, podendo assim detectar alguma dificuldade. Segundo autores já se pode observar algumas mudanças nas crianças bem pequenas, por isso é preciso que o professor fique atento e busque estimular seus alunos desde cedo, observando possíveis falhas e desinteresses. Grandin & Scariano (2016) salientam que:

Esses sintomas parecem surgir nos primeiros meses de vida. O bebê não responde da mesma forma que os demais. Não é surdo, pois reage aos sons. Mas suas reações a outros estímulos sensoriais são inconsistentes. O perfume de uma rosa recém-colhida no jardim pode provocar um ataque na criança – ou fazê-la recolher-se a seu mundo interior. Outros sintomas do autismo são esquivar-se ao toque alheio,

ausência de fala com significado, comportamentos repetitivos, acessos de raiva, sensibilidade a barulhos altos ou incomuns e falta de contato visual. (GRANDIN & SCARIANO, 2016, p.19)

Assim destacam-se algumas características das pessoas com TEA, relativas às disfunções sociais, da linguagem e comunicação, comportamentais, cognitivas e sensoriais, segundo Cunha (2015) e Silva (2012):

Disfunções Sociais:

- Falta de habilidade social, preferem brincar sozinhas e se manter distante dos outros;
- Pouco contato visual, raramente interage pelo olhar;
- Têm dificuldade de compartilhar momentos ou interesses com outras pessoas;
- Se divertem e se interessa, mais por objetos e animais do que por pessoas;
- Risos inadequados ou inapropriados;
- Usam pessoas do seu convívio como ferramenta para demonstrar o que desejam.

Disfunções da Linguagem e na comunicação

- Dificuldade na capacidade de se comunicar pela linguagem verbal e não verbal:
 - Presença de ecolalia;
 - Fala na terceira pessoa;
 - Discurso monotônico- robzinho falando, sem alteração de tons e jeito de falar, sem emoções;
 - Fala monotemática – fala apenas de coisas do seu interesse;
 - Pouca curiosidade social – não conseguem relatar acontecimentos de forma espontânea, contar eventos passados.
 - Incompreensão da intenção das perguntas e das ações.
 - Tendem a monologar – discursar sobre um único tema, sem deixar outra pessoa entrar na conversa;

- Forma concreta de ver o mundo- impede de identificar sutilezas e questões subtendidas, não entendem piadas;
- Não inferem a intencionalidade de ironias e brincadeiras, nem fala de duplo sentido. (mente literal).
- Ingenuidade;
- Não são hábeis para mentir, dissimular, enganar ou falar palavras que não expressam a verdade.

Disfunções Comportamentais

- Comportamentos motores estereotipados e repetitivos:

Estereotipados: Pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer as mãos ou os dedos, fazer caretas, dar pulinhos e correr de um lado para outro;

Repetitivos: alinhar/empilhar brinquedos de forma rígida; observar objetos aproximando-se muito deles; prestar atenção exagerada a certos detalhes de um brinquedo; demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento (ventiladores, máquinas de lavar roupas etc.);

- É normal a birra, quando alguém o contraria;
- Perceptível hiperatividade ou extrema inatividade;
- O medo e a raiva podem ganhar proporções traumáticas;
- Compulsões, rituais e rotinas;
- É atraída por objetos que rodam e balançam;
- Insistência, mesmice e interesses com aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las;
- Autoagressão, bater com o corpo ou a cabeça na parede, morder-se, sem reclamar de dor;
- Fonofobia- aversão a barulhos altos, gritos ou fogos de artifício;
- Fotofobia- aversão a luz em excesso;
- Instabilidade de humor e afeto;
- Apresentam insônia, sono agitado ou trocam o dia pela noite;
- Gosto por música;
- Dificuldades nas atividades básicas da vida diária;
- Pensamento concreto;

- Podem tolerar extremos de dor, fome e temperatura sem reclamar.

Dificuldade na área cognitiva de funções executivas

- Resistência a mudança de rotinas;
- Ficam aflitos quando há mais de uma opção para escolher;
- Ficam ansiosos com mudanças;
- Têm grandes problemas com transições;
- Vivem mais o presente;
- Dificuldade em compartilhar momentos e interpretar o outro
- O detalhe chama mais a atenção do que o todo.
- Padrão anormal e restritivo de interesse, pode ter aptidões, na música, no desenho, na pintura, em cálculos ou movimentos motores de difícil execução (pequenos gênios);
 - Déficit na capacidade de unificar o mundo percebido, não vê o mundo como um todo, vê o mundo em pedaços;
 - Necessidade de uniformidade e rotina, interesse restrito e limitado, comportamento repetitivo;
 - Habilidade espacial limitada, decorrência da fragmentação da percepção visual;
 - Se desliga do ambiente social em virtude da incapacidade de organizá-lo em um conjunto coerente;

Capacidade sensorial

- hipersensibilidade aos estímulos do ambiente exterior e uma pungente busca por sensações;
- Não suportam barulhos, assustando-se ou atraem-se por algum ruído;
- Interesse em tocar os objetos insólidos ou levá-los à pele;
- Por vezes, ficam presos à observação de um pequeno detalhe no ambiente.

Sentimentos

- Perceber, sentir e expressar sentimentos não é muito fácil para um autista;

- Dificuldade em interpretar expressões faciais, gestos ou comportamentos.
- Dificuldade de se aninhar no colo.

Dificuldades Motoras

- Flapping- movimento característico de abanar mãos e antebraços na altura do ombro, como se estivesse imitando um pássaro voando;
- Movimentos corporais em bloco e não suaves e distribuídos pelo eixo corporal;
- Dificuldade de virar o pescoço e a cabeça na direção de quem chama a criança;
- Dificuldade de coordenação motora fina;
- Marcha rígida e desajeitada;
- Andar na ponta dos pés;

Segundo Coll (1995) “do nascimento ao segundo ano de vida, de cada cinco casos, quatro não são identificados com clareza” (Coll 1995, p.278), devido a grande variedade de sintomas e manifestações, muitas vezes associadas a outras deficiências o diagnóstico se torna mais eficiente por volta dos três anos de idade. Para Cunha (2015) “trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Tem em seus sintomas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce” (CUNHA, 2015, p.19).

Silveira (2016) chama a atenção ressaltando que “a detecção precoce aumenta as chances de ter resultado mais satisfatórios” e assim “a intervenção precoce no autismo tem se tornado possível devido à identificação cada vez mais cedo” (SILVEIRA, 2016, p.37), Silva (2012) completa dizendo que a identificação precoce desses sintomas e o tratamento dos mesmos podem evitar prejuízos que se refletem por toda a vida. (SILVA, 2012, p.66)

Por isso se torna necessário uma investigação completa para uma maior precisão, que envolva profissionais da saúde, assistência social, educação e familiares (médicos, professores, fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos), que contemple uma série de exames clínicos, avaliações e análises, com informações o suficiente para fechar um diagnóstico (CUNHA, 2015). Este

trabalho em conjunto é previsto nas leis e planos que buscam uma atuação mais efetiva. Na Lei 12.764 no seu, art. 1º inciso III, consta “a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;”

Silva (2012) contribui dizendo:

Os pais costumam se tranquilizar quando ouvem dos profissionais de saúde que “cada criança tem seu tempo”. Realmente isso é verdade. (...) Porém, no caso do autismo, é a conexão com o mundo que está prejudicado. Esperar o tempo dessa criança é perder tempo, é deixar uma ave rara presa em uma gaiola e esperar que ela saia voando sem abrimos a porta. (SILVA, 2012, p.25)

Sendo assim os professores da educação infantil tem um grande papel, no acompanhamento de seus alunos, a partir da compreensão deste espectro e na observação de aspectos que se manifestam, diferentes do desenvolvimento esperado para faixa etária, maiores serão as chances de corrigirmos as disfunções advindas desta condição, quanto antes notarmos que algo não vai bem, maiores serão as chances de desenvolvimento de nossos alunos. Araújo (2011) em relação à detecção precoce do TEA, diz que:

Para as crianças com TEA, a detecção precoce e as intervenções subsequentes podem determinar prognóstico substancialmente melhor, incluindo mais rapidez na aquisição de linguagem, melhor desenvolvimento das interações com pessoas e mais facilidade no funcionamento adaptativo. Tudo isso pode aumentar as chances dessas crianças para a inclusão bem sucedida nos processos de escolaridade. (ARAÚJO, 2011, p. 178)

Por isso se destaca a importância do professor da educação infantil estar preparado para poder ajudar seus alunos, para que possíveis manifestações de deficiências sejam detectadas ainda no começo. Segundo Cunha (2015) “a atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que muitos casos de autismo foram percebidos primeiramente no ambiente escolar” (CUNHA, 2015, p.29)

Silva (2012) relata que “quanto mais cedo forem feitos o diagnóstico e o tratamento, maior será a chance de a pessoa com espectro do autismo aprender a se socializar e desenvolver as habilidades de comunicação e interação que lhe parecem tão difíceis. (SILVA, 2012, p.75)

O diagnóstico precoce é um direito da criança com TEA assegurado na Lei nº 12764/12, ele visa trazer benefícios para o desenvolvimento da criança, pois quanto mais cedo for diagnosticado, melhores serão as oportunidades de intervenção médica e educacional para esta criança. A Lei nº 12.764/12, no art. 3º, inciso III, fala que a criança com TEA tem direito a um diagnóstico precoce mesmo que não definitivo com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde (BRASIL, 2012). Cunha (2013) corrobora ressaltando que:

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. (CUNHA, 2013, p. 23, 24)

Um dos instrumentos para o diagnóstico precoce mais atuais é o SORF (*Systematic Observation of Red Flags for Autism Spectrum Disorders in Young children*) esse instrumento distingue crianças com TEA de crianças com outros atrasos no desenvolvimento (ARAÚJO, 2011). O SORF (em anexo) faz observações em cinco áreas importantes que podem indicar a presença de TEA na criança. Apesar de ser um instrumento clínico, utilizado por profissionais da área da saúde, nada impede que os profissionais da área da educação o utilizem como balizador para identificar sinais de TEA em seus alunos. (ARAÚJO, 2011)

Outro importante instrumento de avaliação do desenvolvimento da criança com TEA é o PEP- R (Perfil Educacional Revisado), direcionado a crianças de 0 a 12 anos de idade, baseado no planejamento psicoeducacional, onde são avaliadas as áreas da coordenação motora ampla, fina e visual-motora, cognição verbal, performance cognitiva, imitação e percepção. Utiliza-se de materiais personalizado, como: materiais de madeira colorido, encaixe, massinha de modelar, fantoches e livros de imagens. (SILVEIRA, 2015)

Por isso ressalta-se que quanto mais cedo for o diagnóstico do sujeito com TEA, mais cedo poderá ser realizada a intervenção, que pode auxiliar e muito o aluno e conseqüentemente melhorar alguns sintomas característicos do TEA. Além disso, a intervenção precoce na escola com o apoio dos pais, auxilia através de metodologias adequadas a inclusão escolar das crianças com TEA, melhorando a qualidade de vida escolar e social dessas crianças.

2.6 Gestão inclusiva e métodos educacionais

Muito se critica a formação docente do professor para atuar com o aluno deficiente e procurar a inclusão do mesmo, mas um dos pontos cruciais para que se tenha uma inclusão efetiva é o papel da gestão, onde os gestores também precisam estar preparados, pois de nada adianta se o professor se esmera na busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento para trabalhar com alunos com deficiência e a escola como um todo não está preparada. Para que se busque a inclusão é necessário o apoio de todos na escola e o trabalho em conjunto com a família. Para Carvalho (2014) os sistemas educacionais para serem efetivamente inclusivos devem estabelecer:

[...] programas, projetos e atividades que permitam o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais, proclamados na já citada Declaração Universal dos Direitos Humanos (CARVALHO, 2014, p. 78).

Para que a inclusão aconteça é muito importante o papel do gestor na orientação, conscientização e busca de direitos do aluno, ele também precisa estar informado e preparado para implementar os devidos procedimentos e recursos que devem ser adotados para propiciar a educação igualitária a todos. Realizando as devidas adaptações e propostas previstas nas leis e decretos aqui antes já relacionados. Assim a família não se sentirá desamparada, tendo que cobrar de forma legal a escola, pois a mesma terá em sua proposta o pensamento da inclusão.

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens. (SARTORETTO, In MANTOAN (org.), 2011 p.78)

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de

aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994)

A resolução CNE/CEB N° 02/2001, institui as diretrizes nacionais para educação especial e descreve sobre a garantia do trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial.

O gestor não pode de forma alguma negar a vaga em sua escola a um aluno com deficiência, muito menos considerar que o mesmo irá atrapalhar o andamento da escola e excluí-lo das atividades extracurriculares, o aluno não pode ser visto como um problema para escola, mas sim como a possibilidade de uma nova visão de mundo para todos, onde a inclusão seja vista como prioridade e vivenciada na escola, daí a importância da preparação do gestor, para conduzir uma gestão inclusiva. Segundo Vygotsky :

Uma criança portadora de um defeito¹ não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente. A criança em sua essência é a mesma, precisa do outro para se socializar e crescer como pessoa e ser humano. Construir seu conhecimento através de sua interação com os demais fará do P.N.E. um ser capaz como os outros, não da mesma forma, mas com suas limitações, seus desejos, suas frustrações, seus sonhos e sua vontade de ser respeitado como gente que pensa, sofre, ama, sorri, se decepciona e que busca o que todo ser humano deseja, ou seja, ser feliz e aceito por todos. (VYGOTSKY, apud RABELO, 1999, p.20)

E segundo a Lei nº 12.764/12, o gestor que nega a vaga está suscetível a pagar multa:

Art. 7º 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.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado, o contrário e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (BRASIL, 2012).

¹ optou-se por preservar os termos utilizados por Vigotsky – criança com defeito, criança retardada, criança normal – embora reconheça-se que, na atualidade, o termo adequado é pessoa com deficiência

A inclusão é uma realidade na educação, que está nos impondo uma reflexão sobre a nova concepção de escola e sobre a prática pedagógica do professor. Segundo Silveira (2015):

É preciso uma mudança de postura do professor em relação às crianças que estão sendo incluídas, trabalhar de uma maneira diferenciada com elas, mas não tratando-as como “diferentes”, estigmatizando-as ou rotulando-as, tratando com indulgência e subestimando-as. E também é preciso buscar uma interação constante com os pais e responsáveis pelo aluno. (SILVEIRA, 2015, p. 55)

O professor já está tomando consciência da importância do seu papel no desenvolvimento dos alunos com deficiência, mesmo não tendo conhecimento, o professor tem ido em busca da formação continuada, ou mesmo de troca de experiência com colegas, informações em livros e internet, como diz Cunha(2015) “a inclusão escolar começa na alma do professor, contagia seus sonhos e amplia seus ideais” (CUNHA, 2015, p.14)

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. (SARTORETTO, In MANTOAN (org.), 2011 p.79)

O professor e o aluno em processo de inclusão não estão desamparados, uma importante medida educacional defendida pelo Decreto nº 8368/14 é a presença de um acompanhante especializado na sala de aula para dar suporte ao professor regular no atendimento à criança com TEA, se comprovada sua necessidade. O art.4º, §2º dispõe:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação sócia, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculado disponibilizará acompanhamento especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.755 de 2012 (BRASIL, 2014 b).

A LBI/2015 no art. 3º, inciso XIII, identifica e define quem são esses profissionais:

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Mas antes de começar a trabalhar com o aluno autista alguns pontos são importantes que o professor saiba, para prevenir problemas oriundos de pequenas mudanças que podem afetar a criança, por isso é muito importante o professor ter uma base de conhecimentos prévios antes de receber o aluno com TEA, pois, “o autista geralmente apresenta resistência a mudanças, gosta de uma vida de rotinas” (SILVEIRA, 2015, p.31), uma simples mudança de cor mais vibrante na sala ou reorganização de móveis, pode desencadear uma crise. “Crianças e adultos autistas aprendem visualmente e pensam por imagens visuais” (GRANDIN & SCARIANO, 2012, p.186)

Para o professor trabalhar com aluno com TEA e proporcionar a inclusão e o seu desenvolvimento é preciso segundo Cunha (2015) e Silva (2012):

- Ganhar a confiança do aluno com amor, dedicação e paciência;
- Conhecer informações específicas sobre o funcionamento autístico;
- Falar baixo, com voz clara e firme, chamar a atenção de forma delicada;
- Ajudá-lo a entender por meio de rotinas com figuras ou imagens;
- Concentrar-se no contato visual;
- Observar quais objetos ou atividades atraem mais;
- Sala sem muitos objetos, sem estímulo em demasia, não tentar muitas mudanças ao mesmo tempo;
- Imprescindível à paciência e a espera, os resultados não são imediatos;
- Tudo tem valor pedagógico: os usos, as habilidades, atividades da vida diária;
- Ter consciência que nem todo autista é igual.

O processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo é visto pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, pois a criança autista que verbaliza, na maioria das vezes não tem sua linguagem desenvolvida de forma adequada devido à falta de interação social, já para as crianças não verbais, a situação se agrava, não havendo linguagem oral. Por isso as ideias de

Vygotsky fundamentam e contribuem muito com o desenvolvimento de propostas pedagógicas que buscam o desenvolvimento do aluno com TEA (ORRÚ, 2012).

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. (VIGOTSKY, 1994, p.40)

A importância da participação do outro no processo de ensino aprendizagem, desenvolvido por meio da ação mediadora, também fundamentada por Vygotsky, auxilia muito o aluno com deficiência, principalmente com autismo, onde o papel do educador como agente de mediações é de suma importância para construção de significados por parte de seus alunos (ORRU, 2012). “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.” (VYGOTSKY, 1991, p.55)

A linguagem media todas as relações dirigidas pelo significado, por isso o signo constitui-se no principal instrumento de interação e desenvolvimento humano. O signo, instrumento simbólico linguístico, é aquilo que substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, pode ser um objeto, um fenômeno, um gesto, uma figura, um som, uma cor (GHEDIN, 2012). “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. (VIGOTSKY, 1994, p.75)

Vygotsky considerava que a única forma de intervir no desenvolvimento mental é possibilitar o aprendiz, momentos de interação e mediação que ativem a sua zona de desenvolvimento proximal, na busca da ampliação e ressignificação de um determinado conhecimento (GHEDIN, 2012). A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky (2004) como:

A distância entre o nível do seu desenvolvimento real, determinado pelas tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do desenvolvimento potencial, determinado por aquilo que a criança consegue resolver com a colaboração de adultos ou de outras crianças mais competentes. (Vygotsky, 2004, p. 504)

Alguns métodos são utilizados para o tratamento comportamental de crianças com autismo, propõe-se ações e intervenções pedagógicas baseadas

em modelos terapêuticos aliados à educação, onde destacam-se os métodos TEACCH, ABA e PECS, métodos que interferem e modificam comportamentos, melhoram a linguagem e comunicação dessas crianças. Vygotsky (1989) afirma que:

Um mecanismo essencial dos processos reconstitutivos que ocorre durante o desenvolvimento da criança é a criação e o uso de vários estímulos artificiais. Esses estímulos desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de estímulos externos e posteriormente através de operações internas mais complexas. (VYGOTSKY, 1989, p. 84)

Para melhor compreensão, cada método terapêutico anteriormente citado será abordado a seguir:

- **ABA** (Análise aplicada do Comportamento): é uma terapia comportamental de abordagem psicoterápica, que consiste em modificar os comportamentos inadequados (social, verbal e birras), substituindo-os por outros mais funcionais, por meio de incentivos ou reforços positivos, através da premiação e elogio a cada comportamento realizado de forma adequada. (Silva, 2012)

Essa terapia pode ser utilizada pelo professor no incentivo a aprendizagem, segundo Silva, seguindo as etapas relacionadas, de acordo com as dificuldades das crianças e de forma gradual respeitando seu ritmo e limite:

- Apoio Físico: quando o profissional faz a atividade junto com a criança, segurando em sua mão por exemplo.
- Apoio Leve: um direcionamento para o que deve ser feito.
- Apoio Verbal: quando se diz o que é para fazer.
- Apoio Gestual: o profissional aponta, mostrando o que deve ser realizado.
- E, por fim, a criança realiza a atividade de forma independente. (SILVA, 2012, p.217)

- **TEACH** (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children): é um modelo de intervenção que pode ser utilizado em sala de aula pelo professor seguindo um programa que combina diferentes materiais concretos e visuais, que buscam auxiliar a criança em sua rotina, através da estruturação do ambiente, como organização do espaço, de materiais e de atividades, que proporcionem a criança o máximo de autonomia através do **PECS** (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) (SILVA, 2012)

O **PECS** é um método que utiliza figuras para facilitar a comunicação e a compreensão da criança, onde a mesma estabelece uma associação entre a atividade e o símbolo. Um exemplo é quando a criança está com fome e quer comer, ela pega a figura e entrega a pessoa, na sala de aula tanto a criança como o professor mostra a figura, como hora do recreio, ou vontade de ir ao banheiro. Como salienta Silva (2012) “Os procedimentos de PECS não tem por objetivo substituir a fala, mas sim estimular” (SILVA, 2012, p. 219), buscando e incentivando sempre que o aluno fale o que deseja, ampliando aos poucos o seu repertório verbal.

No programa **TEACCH** também são utilizados os recursos de treino comportamental verbal, a linguagem de sinais e outras formas de comunicação negociadas com a criança, que é recompensada recebendo o que pediu, é importante fazer com que a criança repita o falado (fase de ecoar), passando-a nomear o que vê, a partir daí o professor começa a explorar cada vez mais, características, funções, buscando sempre a verbalização.(SILVA, 2012)

“A intervenção precoce e a integração da criança a um bom programa educacional irá melhorar muito os prognósticos para todos os tipos de autismo”. (GRANDIN & SCARIANO, 2012, p.186)

Para vencermos o autismo é necessário trabalharmos em equipe e que cada um tenha em mente que fazer a sua parte bem feita é potencializar o trabalho o outro. Transpor as dificuldades do autismo é uma busca incessante em direção á superação de nossos próprios limites. (SILVA, 2012, p.226)

3 METODOLOGIA

Após o mapeamento dos alunos com autismo no ensino do município de Piratini, constatou-se a crescente matrícula de alunos com este transtorno na Educação Infantil, antes uma realidade somente no ensino fundamental. A partir do levantamento do estado da arte, percebeu-se o avanço a partir de 2013 nas pesquisas sobre a inclusão escolar do aluno com autismo (devido a lei nº 12. 764/12, que assegura o direito ao aluno com TEA a matrícula na escola comum), mas que são poucos os estudos deste processo na modalidade de Educação Infantil, partindo dos pressupostos esplanados, optou-se em investigar como está se dando o processo de inclusão do aluno com TEA nas Escolas de Educação Infantil no município de Piratini-RS.

Como primeiro passo buscou-se a fundamentação teórica através da revisão bibliográfica (Estado da arte, teóricos, leis, decretos, Plano de Educação Estadual e Nacional). Segundo Manzo (Apud MARCONI; LAKATOS, 2007, p.185) a revisão bibliográfica, “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”

Considerando o problema supracitado definiu-se a metodologia sendo a pesquisa de natureza aplicada, com a abordagem quali-quantitativa, mediante o estudo de caso exploratório descritivo, de três alunos em processo de inclusão em duas escolas distintas de educação infantil do município de Piratini-RS. De acordo com Sturman (1988) apud Moreira (2009):

Estudo de caso é um termo genérico para a pesquisa de um indivíduo, um grupo ou um fenômeno. Enquanto que as técnicas usadas nessa pesquisa podem variar e incluir tanto enfoques qualitativos como quantitativos, a característica que mais distingue o estudo de caso é a crença de que os sistemas humanos desenvolvem uma completude e integração, isto é, não são simplesmente um conjunto de partes ou de traços. (STURMAN 1988, apud MOREIRA, 2009, p. 13)

A proposta metodológica desta pesquisa tem como base o Estudo de caso educativo (classificação de tipos de estudos de caso fornecida por Stenhouse, 1985 e Sturman, 1988, Apud Moreira, 2009, p.14) tem como base o estudo de casos múltiplo (classificação de Yin, 2005), por abranger duas instituições de ensino em sua completude organizacional e profissional.

O Estudo de Caso na pesquisa educacional tem um sentido mais abrangente: “o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”. (André, 2005, p.97).

Para André (2005):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita: descrever ações e comportamentos; captar significados; analisar interações; compreender e interpretar linguagens; estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.” (ANDRÉ, 2005, p.97)

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando: se colocam questões do tipo “**como**” e “**por que**”; o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos; e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005)

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado por isso se faz necessário a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (ANDRÉ, 2005)

Para compreender o universo autista e o processo de inclusão escolar, a pesquisa fundamentou-se na aplicação de questionários com professores e gestores, entrevistas com as famílias dos alunos, pesquisa in-loco com observação e análise documental. Para Marconi e Lakatos (2003):

(...) o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.82)

3.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I)

Todos os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual apresentou as informações

referentes ao projeto, tais como: objetivos da pesquisa, procedimento de coletas de dados e utilização de resultados para fins científicos, preservando a identidade dos participantes (APÊNDICE I)

3.2 Participantes da pesquisa

Perante os critérios estabelecidos citados no próximo item, participaram deste estudo 03 alunos com TEA da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Piratini-RS, suas professoras, professora da sala de atendimento educacional especializado (APAE), famílias e gestoras (diretoras) das escolas e da instituição APAE. Também foi aplicado uma pesquisa com os professores que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Conforme apresentado no quadro abaixo:

Tabela 1: Participantes da Pesquisa

| ALUNOS | PROFESSORES | GESTORES | ESCOLAS | INSTITUIÇÃO | FAMÍLIAS |
|--------|-------------------------|--------------------|---------|-------------|----------|
| 03 | Sala Comum 03 AEE 01 | EMEI 02 APAE 01 | 02 | 01 APAE | 03 |

3.2.1 Critérios de seleção dos participantes

Em função dos objetivos estabelecidos neste estudo, foram elencados os seguintes critérios para a seleção dos participantes:

A) Critérios para a seleção dos alunos

Para a seleção foi feita o mapeamento de alunos com TEA (transtornos do espectro do autismo) no município de Piratini-RS, a partir do mapeamento realizado constatou-se a matrícula com diagnóstico de autismo, de 12 casos comprovados, onde 03 frequentam as escolas municipais de Ed. Infantil, 06 frequentam o ensino fundamental e 03 frequentam somente a APAE.

Tabela 2: Mapeamento de casos de alunos com TEA

| CASOS COMPROVADOS | EDUCAÇÃO INFANTIL | ENSINO FUNDAMENTAL | APAE (SOMENTE) |
|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| 12 | 03 | 06 | 03 |

Ao focar a Educação Infantil, verificou-se que havia duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) onde o total de 03 alunos com TEA estavam matriculados. Foi realizado o contato via telefone com cada uma destas escolas para que fossem agendadas as visitas pela pesquisadora.

3.2.2 Caracterização dos participantes

A seguir definem-se as características dos sujeitos participantes desta pesquisa, alunos, professores e gestores.

3.2.2.1 Alunos

A caracterização dos alunos foi realizada durante as visitas às escolas que passaram informações referentes aos respectivos alunos perante os registros nos prontuários, onde também constavam cópias de laudos médicos comprovando o diagnóstico de TEA. Segue abaixo um quadro com as características dos alunos participantes: sexo, idade, a série a qual estão matriculados, as EMEI's correspondentes e o período que frequentam a escola. Os participantes foram denominados nesta pesquisa por A1, A2 e A3.

Tabela 3: Caracterização dos alunos participantes

| ALUNOS | SEXO | IDADE | SÉRIE | EMEI | PERÍODO |
|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|----------------|
| A1 | Feminino | 05 anos | Pré II | EMEI 1 | Matutino |
| A2 | Masculino | 04 anos | Pré I | EMEI 1 | Vespertino |
| A3 | Masculino | 04 anos | Pré I | EMEI 2 | Vespertino |

3.2.2.2 Professoras

Os dados das professoras participantes foram obtidos através das respostas em questionário específico aplicado com cada uma envolvida na pesquisa, assim, foram coletadas informações referentes à idade, formação, se havia pós-graduação (incluindo habilitações, especializações ou pós-graduação strictu sensu) e tempo de atuação na Educação Infantil. Segue abaixo o quadro com dados das professoras, sendo denominados nesta pesquisa por P1, P2, P3 e PAEE. No quadro também é possível observar seus respectivos alunos e escolas.

Tabela 4: Caracterização das professoras participantes

| PROFESSORES/ EMEI | | ALUNO | SEXO | IDADE | FORMAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO ED. INF. |
|----------------------|--------|--------|------|-------|---|---------------------------------|
| P1 | EMEI 1 | A1 | F | 35 | Pedagogia (2011) Neuropsicopedagogia | 17 anos |
| P2 | EMEI 1 | A2 | F | 36 | Pedagogia (2004) Gestão Escolar | 06 anos |
| P3 | EMEI 2 | A3 | F | 40 | Pedagogia (2002) Gestão Educacional e Ensino Superior | 13 anos |
| PAEE | APAE | A1/ A3 | F | 48 | Pedagogia(1997) Psicopedagogia Institucional e Equoterapia Hab. educação especial e deficiência mental | 20 anos |

3.2.2.3 Gestoras

Os dados das gestoras participantes foram obtidos através das respostas em questionário específico aplicado com cada uma envolvida na pesquisa, assim, foram coletadas informações referentes à idade, formação, se havia pós-graduação (incluindo habilitações, especializações ou pós-graduação strictu sensu) e tempo de atuação na Educação Infantil. Segue abaixo o quadro com dados das gestoras das escolas, sendo denominados nesta pesquisa por G1, G2 e a gestora (Diretora) da APÀE, como G3.

Tabela 5: Caracterização das Gestoras (diretoras) das escolas participantes

| PROFESSORES/ EMEI | ALUNO | SEXO | IDADE | FORMAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO | TEMPO DE ATUAÇÃO NA ED. INF. | |
|----------------------|--------|---------|-------|----------------------------|---|--|
| G1 | EMEI 1 | A1 | F | 41 | Letras (2001) Ed. Básica teoria e prática docente | 14 anos Prof. 09 anos Gestor/ 03 Ed. Inf. |
| G2 | EMEI 2 | A2 | F | 43 | Pedagogia (2004) Gestão Esclar | 14 anos Prof. 05 (Gestor) |
| G3 | APAE | A1 / A3 | F | 55 | Psicologia(1985) Psicopedagogia Institucional, curso 400h Ed. Especial | 29 anos APAE |

3.3 Local e caracterização

Das 05 escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Piratini-RS, 03 tem alunos com TEA em processo de inclusão, por isso a presente pesquisa foi realizada nestas duas Escolas de Educação Infantil caracterizadas como EMEI 1 e EMEI 2. A instituição da APAE do município também participou da pesquisa por oferecer aos alunos o Atendimento Educacional Especializado e demais acompanhamentos necessários ao aluno e a família, caracterizada na pesquisa por sua sigla APAE.

As escolas pesquisadas são municipais e atende crianças de 0 a 5 anos, ambas situadas na zona urbana. A E.M.E.I Meu Lar atende 142 alunos, tendo 02 alunos com TEA em processo de inclusão e E.M.E.I Recanto infantil atende 158 alunos, tendo um aluno em processo de inclusão. A APAE atende um total de 112 alunos, com diversas deficiências, atendendo 12 alunos com TEA, sendo que três não frequentam a escola comum, somente o acompanhamento multiprofissional desta instituição, devido o grau.

3.4 Família e caracterização

Foram realizadas entrevistas com as famílias de cada aluno, assim, foram caracterizadas com F1 do aluno 1, F2 do aluno 2 e F3 do aluno 3.

Um aspecto a ser mencionado é que a família F3 do aluno A3, da EMEI 2, não quis atender a pesquisadora, que não conseguiu realizar a entrevista pois a família ainda não aceitou o diagnóstico de seu filho, ainda está recorrendo a outras avaliações.

3.5 Materiais e Equipamentos

Foram utilizados os seguintes materiais para a coleta de dados: caderno para registro das observações, um gravador de áudio para gravação das entrevistas com as famílias e um computador para realização da análise e transcrição das entrevistas.

3.6 Procedimentos de coleta

A coleta das evidências teve como base o Estudo de Caso de Robert K. Yin, seguindo seu planejamento e métodos. Para Yin:

A evidência do estudo de caso pode vir de seis fontes: documentos registro em arquivos, entrevistas, observação diretas, observação participante e artefatos físicos. O uso dessas seis fontes exige o domínio de diferentes procedimentos e coleta de dados. (YIN, 2015, p.106)

Torna-se importante seguir uma base teórica como guia devido a complexidade de um estudo de caso de qualidade. Assim comenta Yin:

O processo de coleta de dados para o estudo de caso é mais complexo do que os usados nos outros métodos de pesquisa. Um pesquisador de estudo de caso deve ter uma versatilidade

metodológica não exigida, necessariamente, para o uso dos outros métodos e seguir determinados procedimentos formais para assegurar o controle de qualidade, durante o processo de coleta de dados. (YIN, 2015, p. 134)

Para melhor compreensão, os procedimentos de coleta de dados foram explanados por duas etapas descritas a seguir, buscando a triangulação de dados.

3.6.1 Primeira etapa:

Como primeira etapa buscou-se conhecer um pouco da história de vida dos alunos em processo de inclusão, para isso realizaram-se entrevistas semiestruturadas com um representante das famílias dos alunos. Sendo que a família de um aluno não quis participar da pesquisa, por não aceitar ainda o diagnóstico.

Após procurou-se apreender as impressões dos sujeitos sobre o processo de inclusão, através da coleta de dados com a aplicação de questionário misto (questões abertas e fechadas) com as gestoras, as professoras das salas de aulas comuns e sala AEE. Também se aplicou um questionário com 3 questões aos professores das escolas de Ed. Infantil do município, com objetivo de saber o conhecimento sobre a temática da pesquisa, buscando o embasamento para construção e confecção do E-book, produto final desta dissertação

3.6.2 Segunda etapa:

Como segunda etapa optou-se pela pesquisa in loco, com observação e análise nas escolas com registros em diário de campo, da estrutura, adaptações, salas de aulas, metodologias, gestão e currículo. Também se buscou a análise dos documentos a partir do roteiro de análise documental de: planos, adequações curriculares, Projeto Político Pedagógico, fichas de anamnese das escolas e demais registros da escola com relação aos alunos.

Para a realização da pesquisa in loco, foi necessário agendar com cada escola. As observações e análises foram realizadas no período em que os

alunos permaneceram na escola. Dessa forma, foram realizadas observações de cada aluno durante o período escolar. Segundo Vianna (2003) a observação apresenta-se eficaz para o estudo e análise de uma situação ou problema em um determinado contexto, além disso, ela é essencial para a coleta de dados de origem não verbal.

3.7 Instrumentos de coleta de dados

Durante as atividades realizadas no estudo foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: roteiro de análise documental, diário de campo, roteiro de observação, questionário misto aplicado a professores e gestores, roteiro de entrevista semiestruturado com familiares dos alunos.

A escolha pela entrevista semiestruturada com as famílias se deve ao fato de que nela há a possibilidade de se introduzir novos questionamentos que podem valorizar a realização da entrevista e o conteúdo das respostas (TRIVIÑOS, 1992). Ademais, segundo Lüdke e André (1986), entre os variados procedimentos de coleta, a entrevista apresenta grande vantagem, pois proporciona maior interação e aproximação entre o pesquisador e o entrevistado.

Antes de aplicar o questionário misto aos professores e gestores, foi aplicado um questionário piloto (teste) com uma professora que atua na rede municipal no ensino fundamental e na rede estadual como professora do curso normal no município, também atuou como coordenadora pedagógica e foi professora na educação infantil, Pedagoga e Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, pelo PPGCITED- IFSUL- Campus CAVG, para verificar a adequação dos questionamentos frente aos objetivos traçados para tal pesquisa.

A técnica da observação foi utilizada para acompanhar a rotina de atividades dos alunos na escola, metodologias, gestão e documentos. O registro foi feito por meio da escrita do pesquisador em um caderno (diário de

campo), roteiro de observação e roteiro de análise documental. Segundo Dana e Matos (2011):

O registro contínuo consiste em, dentro de um período de tempo de observação, registrar o que ocorre na situação, obedecendo à sequência temporal em que os fatos se dão. O registro contínuo é uma espécie de "filmagem" do que acontece. Ao registrar, o observador conta o que presencia, na sequência em que os fatos ocorrem. (DANA E MATOS 2011, p. 62)

3.8 Procedimentos de análise

Para propor uma discussão dos resultados utilizou-se dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016, p. 37), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A mesma não se restringe apenas a um instrumento, reúne diferentes técnicas, em que são utilizados procedimentos e objetivos ordenados sobre o conteúdo das mensagens a serem analisadas.

Bardin (2016) também revela que, atualmente, a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicados aos discursos, oscilando sua interpretação entre “dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (p. 15). O investigador, por sua vez, tem a tarefa de desvelar o que está implícito nas mensagens.

Na pesquisa, a unidade de registro utilizada foi a análise temática. De acordo com Franco (2012, p. 45), o “[...] tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo”. Segundo Bardin (2016, p. 135), “[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Bardin (2016, p. 135) ainda complementa que o tema “[...] corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não das manifestações formais reguladas”.

Após a organização dos dados coletados, foram estabelecidos os temas e subtemas de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2016) perante o objetivo da pesquisa. Em relação ao tema, Bardin (2016) o define como um elemento que emerge de forma natural de um texto que é analisado e que segue critérios específicos que estão relacionados com a teoria que dá o curso à leitura. Dessa maneira, à medida que a análise dos dados foi realizada e descrita, houve a necessidade de buscar referenciais teóricos para a interpretação dos mesmos. Os temas e subtemas de análise podem ser observados no seguinte quadro:

Quadro 2: Temas e Subtemas

| TEMAS | SUBTEMAS |
|--|--|
| Família do aluno com TEA: Diagnóstico a inclusão escolar. | <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico - Relacionamento e interação - Escola e o aluno com TEA - Futuro da criança com TEA: Angustias das famílias |
| Processo de inclusão escolar do aluno com TEA: Análise Questionário gestores e professores | <ul style="list-style-type: none"> - Experiência dos sujeitos com alunos com TEA - Concepções sobre inclusão escolar - Gestão inclusiva - Inclusão escolar: Prática pedagógica dos professores - Relação Escola x Família |
| Análise Documental: Registros escolares | <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Anamnese - Projeto Político Pedagógico - Adequação curricular - Plano Municipal de Educação |
| Inclusão na Prática: Observações In-loco. | <ul style="list-style-type: none"> - Ambientes utilizados na escola pelo aluno - Organização do espaço e tempo - Materiais utilizados pela professora - Metodologia adotada pela professora - Interação do aluno com professor e colegas - Comunicação e linguagem do aluno - Habilidades sensoriais, cognitivas e motoras - Participação nas atividades – Ambientes internos/externos |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Comportamento - Ambientes internos/externos - Relação com os demais profissionais da escola - Dificuldades Observadas |
| <p>O papel da APAE frente à inclusão do aluno com TEA: Análise questionário</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho das instituições de Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado - Relação Família e APAE |

3.9 Triangulação de dados

Para uma maior confiabilidade na análise dos dados coletados ao final foi realizada uma triangulação de dados a partir dos dados coletados em cada etapa. A triangulação dos dados é apontada por alguns autores (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; MARTINS, 2008) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que:

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

“A triangulação pode envolver o uso de diferentes fontes de dados, diferentes perspectivas ou teorias, diferentes pesquisadores ou diferentes métodos” (MOREIRA 2009, p.24).

Por conseguinte, o estudo de caso encaixa em uma tradição holística de pesquisa segundo a qual as características de uma parte são determinadas grandemente pelo todo ao qual pertence. A compreensão das partes requer a compreensão de suas inter-relações no todo. É uma visão sistêmica que pressupõe que os elementos de um evento educativo, por exemplo, são interdependentes e inseparáveis e uma mudança em um elemento implica uma mudança no resto. (MOREIRA 2009, p.13)

4 ANÁLISE DIALÉTICA DOS RESULTADOS

A análise dialética dos resultados possibilitou uma análise crítica, a intenção foi estabelecer um diálogo constante entre os dados coletados e o referencial teórico, o qual possibilitou desvendar as concepções que permeiam a inclusão escolar do aluno com TEA.

No primeiro momento traz-se a entrevista com os familiares buscando conhecer melhor a realidade dos alunos e os questionamentos realizados com professores e gestores sobre o processo de inclusão escolar, fazendo-se uma análise descritiva e de conteúdo dos dados coletados buscando-se apreender as impressões dos sujeitos sobre o processo que vivenciam.

No segundo momento buscou-se a análise da prática efetiva dentro das escolas, diante disso, relatam-se as observações in-loco e análise de documentos, acompanhadas de roteiros pré-estabelecidos, também de forma descritiva, seguindo a análise de conteúdo e baseado em referenciais teóricos.

Em seguida explanam-se as conclusões a partir da triangulação dos dados coletados e as considerações finais, com sugestões de modificação da realidade a serem entregues a Secretaria Municipal de Educação.

Ao final apresenta-se o produto educacional desta dissertação, guia prático na forma de e-book, sendo comprovada a sua necessidade através de uma pesquisa com os professores da Educação Infantil do Município.

4.1 Família do aluno com TEA: do diagnóstico a inclusão escolar (Apêndice F)

Conhecer a história de vida do aluno é muito importante, é o ponto de partida para uma análise alicerçada na realidade do sujeito e que deve pautar qualquer proposta pedagógica inclusiva, por isso é muito importante que o professor antes de tudo conheça melhor seu aluno e sua história, características, gostos, dificuldades, dentre outras questões que poderão auxiliá-lo no seu planejamento e adaptação de seu aluno com TEA. O

instrumento utilizado para este levantamento de dados encontra-se no Apêndice F.

4.1.1 Diagnóstico

O processo de descoberta do TEA (transtorno do espectro do autismo) assim como qualquer outra deficiência é um choque para uma família, é um momento muito difícil como relatado pelos familiares durante a entrevista. Como salienta Silva (2012) “receber o diagnóstico de autismo é sempre impactante para os pais. A partir desse momento, brota um turbilhão de situações e emoções inesperadas no seio familiar: angústias, conflitos, frustrações, medos, inseguranças.” (SILVA, 2012, p.94)

Para nós da família foi muito difícil... por que nunca tínhamos vivenciado essa experiência... Ouvíamos falar de autismo, mas não achávamos que seria tão difícil lidar com alguém que tivesse essa síndrome... (F-1)

Foi bem difícil passamos por 8 pediatras 3 particulares e 5 clínicos em postos e hospitais... até sermos encaminhados para uma fonoaudióloga e após uma psicóloga e enfim um neurologista e enfim o diagnóstico... (F-2)

Os primeiros sinais foram percebidos pelas mães em casa que notavam comportamentos diferentes em seus filhos e em seguida confirmados por profissionais.

Os primeiros sinais foram descobertos por nós, em seguida pelos profissionais da APAE... nós sabíamos pelos sintomas..falta de atenção...dificuldades na comunicação...dificuldades de se expressar...de demonstrar afetividade e principalmente necessidades fisiológicas...usada fraldas 24 horas por dia...(F-1)

Eu a mãe... percebi que tinha algo diferente em seu comportamento...(F-2)

Os sinais identificados pelas mães em seus filhos foram a dificuldade de comunicação, gritos, falta de concentração, não olhar nos olhos e não atender quando era chamado. Silva (2012) colabora dizendo que “[...] falhas ou problemas na evolução da linguagem constituem os primeiros sinais de que o desenvolvimento de uma criança não está conforme o esperado e podem sugerir um funcionamento autístico”. (SILVA, 2012, p. 30)

Destacado nas falas das entrevistadas:

A primeira coisa que se percebia era a dificuldade na comunicação... fala... não apresentava nem uma frase até os três anos de idade...

depois começou a soletrar duas sílabas, uma palavra com três... quatro sílabas... falava tudo pela metade. (F-1)

Gritos quando estava em meio a pessoas... tanto da família quanto dos estranhos... muitos grito... não tinha concentração... não conseguia olhar nos olhos quando chamado e não atendia também...(F-2)

Orrú (2012) colabora dizendo:

Durante os primeiros anos de vida, as condutas funcionais normais, desenvolvidas por uma criança que não apresenta a síndrome, são, no autista, progressivamente desestruturadas e/ou perdidas, ou mesmo nunca chegam a se desenvolver. Dentre essas funções estão: a falta da aquisição de regras estabelecidas, surdez aparente, ações antecipadas não praticadas, em geral, a partir do sexto mês (ex.: sorrir ao ver a mãe se aproximar etc.). (ORRÚ, 2012, p. 32)

Assim relata a família 1 que ao receber as primeiras informações sobre o possível diagnóstico de TEA em sua filha, na APAE, percebeu que não se tratava da suspeita de surdez. Geralmente, os pais percebem que há algo de errado com seus filhos, por acharem que é surdo, já que o filho não responde a estímulos (KLIN, 2006).

O primeiro diagnóstico mais próximo do quadro...foi percebido na APÆ... Nesse período o tratamento já estava em andamento... mas não destinado ao autismo... ingressamos na APAE com uma possível suspeita de surdez... onde foi avaliada pelos profissionais e pediram então exames de audiometria... durante o exame tivemos várias dificuldades... por que até então não existia comunicação... apenas por gestos e sons que saíam dela ao reagir aos sons que ela ouvia... foi então que o profissional detectou que nada de errado havia na audição... (F-1)

Com a neurologista pediatra... a principio não fazia ideia do que estava falando... então recebi apoio na APAE... onde tive mais informações e também convivência... (F-2)

Destaca-se na fala da família 2, o quanto a APAE tem um papel importante na vida dessas famílias, a mãe recebeu as primeiras informações do neurologista que não foram claras para ela e teve o acolhimento desta instituição onde teve informações mais concretas.

Segundo Silva (2012):

O acolhimento e a orientação para as famílias são fundamentais para que elas deixem de lado crenças errôneas, e não se desgastem com culpas desnecessárias e sem propósitos. Cuidar dos familiares especialmente das mães, é tão importante quanto cuidar das próprias crianças. (SILVA, 2012, p. 96)

Os pais retratam em sua fala a caminhada para fazer o diagnóstico de seus filhos e os procedimentos adotados desde a suspeita até o resultado final,

onde o diagnóstico somente foi fechado após vários atendimentos e avaliações por um grupo de profissionais. Silva contribui relatando que “ [...] alguns pais não conseguem aceitar o diagnóstico de seus filhos e fazem dispendiosas peregrinações ou verdadeiros “*doctor shoppings*”, isto é, passam de médico em médico em busca de outras opiniões ou diagnósticos. (SILVA, 2012, aspas por conta do autor, p. 198-199)

A primeira suspeita de autismo já havia ocorrido durante a primeira avaliação... mas como eu havia falado que ela não respondia á um simples som, então o primeiro passo foi fazer audiometria... foi então a partir daí que começaram uma avaliação com os profissionais da APAE... individualmente começaram a perceber os sintomas, à fazer diferentes tarefas, depois de quase um ano de avaliação foi feita uma troca de experiências e então chegaram à um mais preciso... a partir daí então foi encaminhada á um neurologista... que então pediu exames para detectar o grau de autismo que se encontra no momento...em uma escala de 1 a 5 ela se encontra no grau 2 ...onde necessita de alguém que ajude na rotina do dia-a-dia...por exemplo trocar de roupa...dar banho...(F-1)

O diagnóstico foi feito depois de vários atendimentos juntas a APAE e a neuro fecharam o diagnóstico... (F-2)

Para a família 1, não foi muito fácil receber o diagnóstico de seu filho com TEA, no início não aceitaram, depois se convenceram que precisavam conhecer melhor sobre o assunto e perceberam que os profissionais estavam certos. Segundo Silva “aprender a lidar com este diagnóstico e se informar é o passo mais maduro”. (SILVA, 2012, p.199)

No primeiro momento eu não aceitei... rebati o que os profissionais me falaram... até então eu nunca tinha visto uma criança autista... foi então que começaram a mostrar exemplos de crianças autistas para ver se algumas daquelas características se encaixava no quadro da minha filha... a partir daí comecei a aceitar e querer conhecer mais do assunto para ter uma melhor convivência e para saber lidar com essa situação no dia-a-dia... (F-1)

Os pais duvidaram muitas vezes do diagnóstico de sua filha como relatam, não achavam que sua filha tinha TEA :

No começo foram muitas vezes... por que tudo aquilo que me falavam eu não conseguia entender... muito menos enxergar na minha filha... (F-1)

Silva (2012) descreve que “muitos pais acabam vivenciando um período de negação, já que, no íntimo, não querem deixar para trás as idealizações que cultivaram para aquela criança”. (SILVA, 2012, p. 198)

Para a mãe da família 2, foi mais fácil receber o diagnóstico final, apenas confirmou as suas desconfianças, mas para o pai e alguns familiares ainda é difícil, como relata a mãe:

Para mim mãe foi tranquilo pois já tinha desconfiança de algo e apenas tive uma resposta... mas para o pai e alguns familiares ainda está sendo difícil... mesmo... (F-2)

A mesma revela que nunca duvidou do diagnóstico, pois sempre teve informações bem claras e que se identificavam com o seu filho.

Nunca duvidei... pois... tive muito apoio e esclarecimento e todas as informações que tive foram bem claras e “ele” se encaixava em várias características... (F-2)

Os pais dos alunos revelam que começaram a notar os primeiros sinais de TEA em seus filhos ainda muito pequenos, um dos primeiros sinais vistos pelos familiares 1, foi a falta de comunicação, percebe-se pelas declarações a demora em fechar o diagnóstico. Para Silva (2012) “a ausência da fala, na maioria dos casos, é o fator que mais preocupa os pais e o que os motiva a procurar ajuda.” (SILVA, 2012, p. 33)

Desde de bebezinho as pessoas mais próximas á mim diziam que ela poderia ter algum problema...era uma criança que não interagía...não olhava fixamente pra ti..quando ficou maiorzinha... não respondia nem com gestos o que era questionada...sempre ficava isolada no mundinho dela... com o passar do tempo eu percebi que minha filha não exalava nem um som, apenas gritos.. o que não era normal para uma criança de 2 e 3 anos... com quatro anos eu procurei a APAE... com 5 anos foi detectado o autismo... (F-1)
Comecei a notar quando ele tinha um ano e meio... o diagnóstico foi concluído quando ele tinha dois e meio... (F-2)

Segundo Coll (1995):

Na maior parte dos dados colhidos por meio de anamneses realizadas por profissionais atuantes nas instituições voltadas para esse tipo de atendimento, constata-se que os diagnósticos de autismo são fechados a partir dos três anos de idade. Do nascimento ao segundo ano de vida, de cinco casos, quatro não são identificados com clareza. (COLL, 1995, p.278)

4.1.2 Relacionamento e interação

O relacionamento social e a interação com as outras pessoas é uma coisa muito complicada para o autista, diferente que para outra pessoa, que logo chega e se relaciona com os outros, ou para uma pessoa tímida que quer

se relacionar, mas a vergonha é que impede, para uma criança autista vai além do querer, faz parte do seu transtorno essa introspecção.

Para todos aqueles com traços ou diagnóstico de autismo, uma coisa é universal: o contato social é sempre prejudicado. Não necessariamente, porque estão desinteressados, mas por que não sabem e não aprenderam a arte de interagir e manter vínculos. (SILVA, 212, p.23)

Percebe-se na fala das famílias que antes do diagnóstico e tratamento, o contato e relacionamento da criança com a família parecia ser mais difícil, relatam que atualmente é mais tranquilo, devido às terapias e medicações.

No momento é mais tranquilo... hoje ela é uma criança mais calma... bem diferente de quando era menor, ela se escondia para qualquer pessoa que chegasse em minha casa... teve um dia que foi bem difícil, o pai dela foi viajar e quando chegou em casa ela ficou o dia todo escondida embaixo das cobertas e era assim com qualquer pessoa da família que chegasse para nos ver... hoje ela está mais sociável.. doce.. carinhosa com as pessoas. (F-1)
Hoje com as terapias e medicação é mais tranquilo... porém alguns se afastaram e outros ficaram mais próximos. (F-2)

Os pais revelam que mantêm uma boa relação social com amigos e familiares, mas que são poucas e sinceras, que alguns familiares se afastaram com a situação e assim se relacionam com quem aceita o seu filho e valorizam essas amizades. A família 1, relata não sair muito por morar no interior estar distante dos familiares.

Pode-se dizer que é boa... não temos muitos contatos familiares.. por nossas famílias não morarem na mesma cidade em que moramos... por morarmos na campanha e termos uma vida bem corrida e um dia-a-dia bem atarefado... não temos muito contato com amigos... e nem saímos muito à eventos ou algo do tipo... (F-1)
Sou uma mãe bem tranquila sei quem não aceita... consigo identificar então me afasto... são poucos amigos, mas são os que se importam... sei me relacionar bem... em relação a família alguns se afastaram e outros ficaram mais próximos e esses eu valorizo...(F-2)

Segundo Cunha (2015):

O autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com situações decorrentes. (CUNHA, 2015, p.87)

4.1.3 Escola e o aluno com TEA

A inclusão escolar do aluno com deficiência é uma realidade nas escolas e ainda um desafio para todos os envolvidos neste processo, pais alunos,

professores e gestores. Segundo Mantoan (2011) “a inclusão trás consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar.” (MANTOAN, 2011, p.132)

Na educação infantil a matrícula também não é só obrigatória a partir dos quatro anos, mas é um direito de toda criança, muitos pais tem medo com relação a este processo, mas é muito importante para o desenvolvimento de seus filhos. Assim ressalta Silva (2012):

A vida escolar é especial e todos tem o direito de vivenciar essa experiência. Afinal é na instituição de ensino que se aprende a conviver em grupo, a se socializar, trabalhar em equipe, conviver com as diferenças: são os primeiros passos rumo a vida adulta. (SILVA, 2012, p. 107)

Com relação à escola e a inclusão de seus filhos os pais tiveram experiências diferentes, a família 1, tem a experiência apenas da escola atual a aluna começou na educação infantil com 5 anos, consideram que a mesma é boa e proveitosa para sua filha até o momento, destacam sua filha tem muito carinho pelas professoras.

*Um lugar acolhedor.. aconchegante... familiar... acredito que seja um lugar onde ela se sinta bem, se sinta confortável... (F-1)
Ela é apaixonada pelas professoras e é alguém que ela tem muito carinho... (F-1)*

Já a família 2, tem experiências diferentes em duas escolas, a primeira escola com 02 anos e a atual com 04 anos, a primeira de difícil adaptação, onde a professora não tinha conhecimento para trabalhar com aluno, deixando-o isolado, causando muitas desavenças entre mãe e professora e a segunda tendo o início complicado mais com mais avanços significativos

*Na primeira foi bem difícil a adaptação... agora na segunda e atual foi tenso no início... mas com um avanço maravilhoso.... (F-2)
A primeira um pouco estressante pois não tinha ideia do que fazer com ele... não tinha nem interesse de interagir com ele... com a turma simplesmente deixava ele só em um canto... estávamos sempre nos contrariando... (F-2)*

Mantoan (2011) chama a atenção para esta dificuldade enfrentada pela família na primeira escola de seu filho, “a resistência dos professores à inclusão escolar tem sido o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diferenciado, nas salas de aulas das escolas comuns”. (MANTOAN, 2011, p.13)

Com relação às preocupações quanto a inclusão de seus filhos na escola, a família 1 destaca a preocupação com que tinha com a adaptação, tanto com a turma e professoras, a questão do banheiro, que a filha precisava de ajuda, mas para eles foi muito tranquilo, a família 2 destaca a preocupação com o desinteresse da primeira escola, que não sabia como trabalhar com o seu filho, já na escola atual relata que a mesma sempre buscou a adaptação do seu filho, o que a deixava tranquila.

A escola é muito tranquila... na verdade o que me preocupava era a questão da adaptação com a turma... com as professoras... essa preocupação era maior ainda com a questão de ir ao banheiro... algo que ainda precisa de ajuda... (F-1)

A primeira escola me preocupava o desinteresse... estavam sempre reclamando... por que não sabiam o que fazer... Nada tranquilo...ele estava sempre chorando e gritando. (F-2)

Com a atual está sendo maravilhoso... me senti acolhida vejo que não há exclusão.. estão sempre a procura de novas ideias para a sua adaptação e isso para mim mãe é o que me deixa tranquila...(F2)

Cunha (2015) destaca que “algumas técnicas podem representar um valioso auxílio na sala de aula e na família para a redução de atitudes que interferem negativamente o desenvolvimento do aprendente”. (CUNHA, 2015, p.71)

Silva (2012) colabora dizendo que:

É importante que as crianças com autismo estejam na escola e participem dela integralmente. Diversas atividades podem ser adaptadas para que ela faça as mesmas atividades dos colegas de sala. Assim, ela se sentirá melhor e mais estimulada. (SILVA, 2012, p.223-224)

Sobre a escola atual os pais não têm nenhuma queixa, pois todos os profissionais se mostram sempre empenhados na busca da inclusão de seus alunos, também já relatada em outros momentos. Ambas as famílias consideram que processo de escolarização de seu filho (a) tem auxiliado no seu desenvolvimento, desenvolvendo a fala e coordenação, que são muito importantes para o aluno com TEA. Assim verificam que seus filhos estão tendo um bom desempenho, apesar do pouco tempo.

Ela está tendo um desenvolvimento satisfatório... algo que nos surpreendeu... desenvolveu...desenvolveu a comunicação com outras crianças... a parte afetiva foi em desenvolvida com as professoras...e tudo isso refleti dentro de casa... com a irmão e com nós pais também...(F-1)

Ele tem desenvolvido bem a fala e a coordenação está aprendendo a usar lápis... pincel... tintas... está conhecendo as cores... números e

letras... em casa tenho sempre incentivado com novidades de conhecimento... faço o que posso... (F-2)
Hoje na escola atual... ele tem desenvolvido muito... desempenho satisfatório em relação ao pouco tempo de aulas... (F-2)

Silva (2012) destaca que “o ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um todo”. (SILVA, 2012, p.107)

Na questão de participação da família e do aluno em eventos da escola (festas, comemorações, gincanas...) as famílias buscam participar por considerarem importantes para a convivência e integração de seus filhos com as outras pessoas. Segundo Silveira (2015) “foi possível constatar a importância da família e sua interação com a escola para facilitar o ambiente de aprendizagem”. (SILVEIRA, 2015, p. 73)

Chegamos a participar de algumas... quando não conseguia leva-la eu pedia para alguém próximo a nós levar para ela sair mais e ter um pouco mais de convivência com outras pessoas... (F-1)
Sim... procuramos sempre estimular e integrar ele na escola... (F-2)

Ambos os alunos têm atendimento educacional especializado e demais acompanhamentos na APAE, onde são atendidos por vários profissionais, um a cada dia da semana, somente a fonoaudiologia uma vez por mês. Para Silveira (2015) “é fundamental a participação da equipe multidisciplinar no processo de inclusão de crianças com autismo na classe regular” [...] (SILVEIRA, 2015, p.71)

Na APAE ela tem acompanhamento toda semana... um dia para cada profissional... fonoaudióloga... psicóloga... terapeuta ocupacional... pedagoga e equoterapia....(F-1)
Na APAE ele tem atendimentos... terapia ocupacional... psicologia, psicopedagoga... equoterapia... fonoaudiologia quando tem uma vez por mês... as demais uma vez por semana 20 minutos... (F-2)

4.1.4 Futuro da criança com TEA: Angústias das famílias

Os familiares têm muitas angústias sobre o futuro de seus filhos como revelam em suas palavras, preocupações com independência, relação com as outras pessoas e a sua ingenuidade, típicos do autista.

A minha angústia é com relação ao futuro... como ela vai encarar o trabalho... questões do dia-a-dia... como vai ser a independência

dela, como ela vai reagir com as pessoas e como as pessoas vão reagir com ela... (F-1)

Tenho sim, por ele ter uma inocência... de não saber identificar o que é carinho e agressão. Isso me dói muito... (F-2)

Silva (2012) relata que:

Uma grande preocupação recorrente que passa na cabeça de todos os pais de pessoas com o autismo é o futuro. Eles saberão se cuidar sozinhos, terão independência, saberão usar dinheiro ou lidar com as maldades do mundo? Uma das características do autismo é a ingenuidade, e os pais têm medo de que seus filhos sejam enganados e acabem como vítimas de pessoas maldosas. (SILVA, 2012, p. 238)

4.2 O Processo de Inclusão Escolar do Aluno com TEA: Análise dos questionários professores e gestores.

A inclusão escolar na rede regular de ensino é uma realidade hoje na grande maioria das escolas comuns, pois as leis evoluíram muito e tem auxiliado o aluno deficiente, na busca de uma educação para todos. Mas as instituições escolares e seus profissionais ainda não tem conseguido acompanhar esta evolução, muitas vezes por falta de formação dos profissionais, investimento público, falta de infraestrutura e desconhecimento da realidade até receber um aluno em processo de inclusão, dentre outros problemas.

Através da análise dos questionários pode-se perceber que mesmo com todos os problemas muitas escolas e seus profissionais têm tentando avançar no processo de inclusão, muitas tem se mostrado com uma proposta de inclusão consistente com gestores e professores dedicados que mesmo sem conhecimento, vestem a camisa da inclusão e com amor e união, conseguem bons resultados. “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.” (SEESP/ SEED/ MEC, p.9, 2010)

4.2.1 Experiência com alunos com TEA (Apêndice A, B, C e D/ I)

Observa-se na Tabela 6, que duas professoras e uma gestora não tinham experiência com alunos com transtorno do espectro do autismo, uma professora de cada escola P2 e P3, e a gestora da EMEI 1, já a gestora da EMEI 2, acompanhou o diagnóstico e a inclusão de uma aluna na escola que atuava anteriormente à 07 anos atrás, como professora, mas não titular da aluna em processo de inclusão, segundo análise da Tabela 4 e Tabela 1 Tabela 5, pode-se observar que nenhum destes sujeitos tem especialização na área da Inclusão Escolar e a grande maioria tem formação em Pedagogia. A professora 1 já tinha acompanhado alguns alunos com TEA, tendo a experiência de 05 anos, tanto a professora de AEE e a gestora da APAE, tem um bom tempo de acompanhamento de alunos com TEA, salienta-se que os 3 sujeitos citados tem formação na área da inclusão escolar e atuaram ou atuam na APAE.

Tabela 6: Experiência dos sujeitos da pesquisa com alunos com TEA

| Professor/ Gestor | Experiência com TEA anterior | Tempo de acompanhamento de alunos TEA | Alunos com TEA acompanhados |
|------------------------------|---|--|--|
| P 1 EMEI 1 | Sim | 05 anos | 04 |
| P2 EMEI 1 | Não | Este ano | 01 |
| P 3 EMEI 2 | Não | Este ano | 02 (aluno atual + aluno de uma colega) |
| P AEE | Sim, na APAE | 08 anos | 10 |
| G1 EMEI 1 | Não | Pouco mais de um ano | 02 |
| G2 EMEI 2 | Sim | 07 anos | 02 |
| G 3 APAE | Sim, ensino regular e na área clínica. | 29 anos | 18 |

4.2.2 Concepções sobre inclusão escolar (Apêndice A, B, C e D/ II)

A educação inclusiva hoje é uma realidade e um desafio em nossas escolas, exigindo mudanças e novas perspectivas na educação de todos os nossos alunos. Sasaki (2010) descreve que “o processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática da integração, desafia todos os sistemas educacionais, públicos e particulares, em todas as modalidades”. (SASSAKI, 2010, p.125)

Segundo Mantoan (2011) para que a inclusão ocorra “sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza” (MANTOAN, 2011, p.39), ações definidas nas respostas de alguns sujeitos pesquisados:

É conhecer o aluno num todo e realizar adaptações conforme o seu ritmo de aprendizagem (P AEE)

Quando o professor consegue incluir o aluno especial nas atividades escolares. (P-3)

Quando a escola recebe a criança e sua família, trabalha para conhecer e buscar o todo necessário, para desenvolver e inserir essa criança na sala de aula em todos os aspectos. (G-1)

Proporcionar um ambiente de convivência e aprendizagem com o grupo. (G-2)

É quando uma criança com necessidades educativas especiais é inserida na sala de aula na sala de aula e a escola está preparada para recebê-la. Assim, com materiais e atividades adequadas a seu desenvolvimento e o estímulo a integração entre colegas e professor. (P-2)

Complementando a declaração da professora 2, Serra diz que se efetiva a inclusão quando se tem “uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades” (SERRA, 2008, p.33).

Pode-se analisar nos discursos que a inclusão escolar é vista de forma positiva para todos os envolvidos neste processo, mas como descreve a gestora 3 no seu discurso abaixo, dá forma que vem se delineando em muitas escolas podem estar se tornando na visão desta, não um processo de inclusão e sim de exclusão do aluno com autismo.

A inclusão especial tem que partir de um todo na escola, desde os diretores, funcionários, secretária, coordenação e professores. Acredito que a forma como nossos alunos estão incluídos, está inadequada, o que acontece com a maioria dos casos é uma verdadeira exclusão, os professores, não estão qualificados, não existe em muitos casos adaptações curriculares e principalmente não é revisto as peculiaridades individuais dos alunos. (G-3)

De acordo com Sassaki (2010) a educação inclusiva:

A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (SASSAKI, 2010, p.128)

Uma professora entende que à inclusão escolar, se dá quando o aluno acompanha o conteúdo, mas a inclusão não se restringi a conseguir fazer com que o aluno acompanhe o conteúdo, envolve bem mais coisas dentro de um ambiente escolar.

Penso que o aluno só está incluído quando consegue acompanhar o conteúdo desenvolvido. (P-1)

Friedmann (2012) esclarece sobre o assunto:

Ao falarmos em inclusão, estamos nos referindo à possibilidade de dar espaço, oportunidade de participação e expressão para todas as crianças, tenham elas temperamentos diferentes, síndromes físicas e psíquicas, nacionalidades e religiões variadas. (FRIEDMANN, 2012, p.25)

Para Mantoan (2011) “os professores em geral têm bastante dificuldade de entender os princípios inclusivos aplicados as suas turmas, diante da formação que tiveram como alunos e como profissionais da educação.” (MANTOAN, 2011, p.10)

Os sujeitos têm opiniões diferentes sobre a possibilidade de ocorrer a inclusão escolar, ressaltam que, o que defini a inclusão é o grau de cada aluno, de cada caso que deve ser analisado em sua individualidade e de condições adequadas.

*Depende do grau de dificuldade do aluno. (P-1)
Acredito que sim para aqueles alunos que tem condições de ser incluídos. Cada caso é um. (P-AEE)
Desde que haja condições adequadas. (G-2)*

Silveira (2015) diz que “a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos.” (SILVEIRA, 2015, p. 60)

A professora 2 trás esta reflexão do direito em sua resposta:

Todos tem este direito, ser estimulado e construir conhecimentos que serão importantes para o seu desenvolvimento. (P-2)

Mantoan (2011) complementa ressaltando que “para entender a inclusão, precisamos começar por perceber a extensão do direito de todos à educação e respeitá-lo em suas inúmeras possibilidades de aplicação”. (MANTOAN, 2011, p.10). Segundo o ECA “a criança o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (ECA, 1990).

Os gestores têm convicção que é possível e a inclusão, mas que as vezes na prática ela não acontece.

Sim, quando há um bom relacionamento entre familiares e escola e quando há profissionais responsáveis acredito que sim. (G-1)
Sim, deveria acontecer, só que na prática não acontece na maioria dos casos. (G-3)

Para Silva:

Falar em inclusão é um tema delicado e complexo quando saímos da teoria e partimos para uma prática efetiva nas escolas. Mesmo algumas escolas que fazem propaganda de um ensino inclusivo pecam na hora de tornar essa prática realidade. (SILVA, 2012, p.233)

Já a professora 3 não acredita na inclusão escolar descreve como um sonho, ainda define também como uma utopia. Mas segundo Mantoan (2011) a “inclusão não é favor para pessoas com deficiência. Ela é um direito”. (MANTOAN, 2011, p.79)

Para os professores e gestores o que define a inclusão escolar de alunos com TEA é a inclusão em todo o ambiente escolar, onde o aluno se sinte bem, se socialize, tenha adaptação do conhecimento para a vida onde ele possa ser inserido na sociedade e ser respeitado em suas peculiaridades. Uma gestora ressaltando que precisa de uma verdadeira mudança dentro da escola, no sistema de trabalho.

Alunos incluídos com o todo do ambiente escolar (P-1)
Participação nas atividades (socialização). (P-3)
É adaptar o conhecimento necessário para a vida dele (P- AEE)
A possibilidade de a criança ser inserida na sociedade e de se desenvolver cognitivamente, respeitando, é claro, as suas limitações peculiares. (G-1)
Proporcionar um espaço que o aluno se sinte bem. (G-2)
Uma verdadeira mudança no sistema de trabalho. (G-3)

Martinez e Tacca (2011) trazem uma definição para inclusão escolar que não se trata apenas de aceitar a criança com deficiência e sim dar condições que permitam que esta criança se sinta fazendo parte daquele ambiente, onde o professor tem um importante papel.

O ensino é inclusivo não por aceitar as crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades. No desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes. (MARTINEZ E TACCA, 2011,p.60)

Assim também expressa professora 2, que diz que muitas vezes o professor se sente sozinho neste processo de inclusão. A professora destaca bem a palavra inclusão como uma fala bonita (1 O grifo na palavra inclusão foi da professora) e não como algo que esteja acontecendo na prática.

É permitir que todos tenham acesso a educação, mas claro de forma adequada, pois simplesmente frequentar a escola não é incluir. A fala é muito bonita, "Inclusão"! Mas precisa de um ambiente adequado, pois o que vejo é crianças na escola e se o professor não trabalhar e se dedicar sozinho a criança fica como um objeto na sala. O professor está sozinho na inclusão.(P-2)

Cunha (2015) chama a atenção que “na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada”.(CUNHA, 2015, p.55)

Os profissionais que atuam na escola comum não se sentiam preparados para receber um aluno com TEA, alguns devido ao pouco conhecimento, por não terem formação, pela escola não estar preparada e uma professora relata ser muito difícil.

Não, na época não tinha conhecimento sobre o assunto. (P-1)
Não, não tenho formação em Ed.Especial, falha minha, pois já faz algum tempo que não estudo, mas quero voltar a estudar. (P-2)
Não, infelizmente é muito difícil, mas faço o possível. (P-3)
Não, na verdade, nunca estamos preparados para receber. É uma busca a cada aluno recebido, uma realidade peculiar a ser avaliada, pensada e trabalhada com muito carinho. (G-1)
Não (G-2)

Para Oliveira (2011) “isso, evidentemente, traz a todas creches e pré-escolas a sensação de enfrentar um grande desafio: encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito na tarefa de atingir os

objetivos curriculares básicos propostos as crianças com necessidades especiais. (OLIVEIRA, 2011, p.252)

Já os profissionais que atuam na educação especial devido a suas formações se sentiam preparados para trabalhar com alunos com TEA

Sim, trabalhava de acordo com seu ritmo de aprendizagem, fazendo adaptações. (P- AEE)

Sim, mas necessitamos estar sempre em busca de cursos de formação. (G-3)

Tanto as professoras como gestoras avaliam a necessidade de qualificação docente para atuação com alunos com TEA, pois percebem que não estão preparados, que também não conseguem fazer as devidas adaptações necessárias, que vão além das adaptações arquitetônicas. Para Mantoan (2011) “de fato, a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclames do ensino inclusivo” [...] (MANTOAN, 2011, p.13)

Acho extremamente necessária. (P-1)

Importantíssimo (precisamos nos qualificar). (P-3)

Hoje vejo que os professores não estão preparados para receber os alunos com TEA e nem deficiências mais leves, ou seja a escola num todo, tem que haver currículos adaptados para cada deficiência. Ressalta-se que todos devem estar unidos nesta causa, não é só ter rampas e banheiros adaptados. (P- AEE)

Como uma necessidade de todos nós educadores, obrigatório no currículo de todos os cursos de graduação. (G-1)

Não estamos preparados para atendê-los. (G-2)

É de extrema importância e principalmente aceitação por parte dos professores no trabalho com TEA. (G-3)

Cunha (2015) descreve que “na verdade, a inclusão escolar inicia-se pelo professor. Percebemos que, com a necessidade da educação inclusiva, criam-se leis, mas, nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola”. (CUNHA, 2015, p. 101)

A professora 2, sugere que os municípios ofereçam mais cursos de formação na área de educação especial, sugere também a construção de uma brinquedoteca, na biblioteca pública, já que não se teria condições em todas as escolas, comprasse jogos e materiais para que todos os professores pudessem utilizar com seus alunos.

Acredito que os municípios deveriam oferecer curso de Ed. Especial, oficinas, conversas com especialistas e professores que atuam nesta área. Também penso ser interessante uma brinquedoteca que poderia ser feita na biblioteca pública municipal, onde teriam brinquedos específicos para que professores pudessem pegar para estimular seus alunos e depois devolver a biblioteca. Há atividades que nossos alunos com NEE não conseguem acompanhar os colegas

e assim seriam estimulados de outra forma e adequada a suas necessidades. Há um receio sobre a Ed. Especial, medo de errar e acabar prejudicando ao invés de ajudar, mas acho que todos deveriam conhecer o mínimo sobre o assunto.(P-2)

Mais de cinquenta por cento dos profissionais pesquisados, sendo 02 professoras e 02 gestoras, ressaltam a falha em suas graduações, por não terem em seu currículo informações específicas para atuar com alunos com deficiência, destaca-se que 03 profissionais têm a formação em pedagogia.

Já as pesquisadas que tem formação na área da educação especial tiveram conteúdo ou disciplina específica sobre o tema, durante a suas graduações

Sim, uma disciplina da graduação que tratava rapidamente sobre o assunto. (P-1)

Sim, conteúdo e disciplina específica. (P-AEE)

Sim, disciplina específica e trabalho em escolas especiais em Pelotas. (G-3)

Nestes discursos podemos analisar que emerge a necessidade de aperfeiçoamento e formação continuada para os professores que trabalham com a inclusão, e mesmo assim também uma preparação prévia de todos os demais professores, pois se constata como falha na formação inicial. “Notam-se, ainda, lacunas no que se refere à formação de professores que possuem alunos com deficiência” (ROZEK E VIEGAS, 2012, p.31).

Mantoan (2002), diz que:

A educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular de formação básica, comum, do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com ‘necessidades educativas especiais’, diferentes, indivíduos divergentes sociais, deficientes. (MANTOAN, 2002, p.30)

4.2.3 Gestão Inclusiva (Apêndice A- III)

A inclusão escolar para Mantoan (2011) “implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. (MANTOAN, 2011, p.37)

As gestoras das escolas municipais de educação infantil relatam que para dar início ao processo de inclusão do aluno com TEA na sua escola

algumas atitudes foram tomadas, como solicitar uma auxiliar e buscar todas as informações necessárias para começar o processo de inclusão e de diagnóstico, realidades diferentes em cada escola. Na EMEI 1, os dois alunos já tinham diagnóstico, já na EMEI 2 o processo de investigação teve na escola.

*Primeiramente informando a SME e solicitando uma auxiliar para a turma. Conversando com os familiares na busca de informações sobre a criança, suas características. Na APAE, com os profissionais que atendem a criança, buscando todas as informações possíveis sobre ela, para depois, a aluna iniciar o processo escolar. (G-1)
Foi descoberto depois que ingressou na escola. (G-2)*

A solicitação de uma auxiliar para a turma consta como um direito do aluno com TEA, na Lei nº 12.764, Parágrafo único: 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, terá direito a acompanhante especializado.

As gestoras citam algumas dificuldades que enfrentaram no processo de inclusão de um aluno com TEA.

*Todo processo que se inicia tem suas dificuldades para ambas as partes. Conhecer o “mundo” que a criança vive demora um tempo. Adquirir confiança e afetividade também. Os colegas entenderem essas “diferenças”, seus familiares, também é um processo que exige tempo e muito trabalho de esclarecimento, para aceitação e inserção da criança nesse meio que é novo para ela e, também, para os demais envolvidos. (G-1)
Falta de ambiente e pessoal qualificado. (G-2)*

Algumas dificuldades são destacadas pela gestora 1, como a aceitação do grupo, como colegas e seus familiares, um processo que exigiu um trabalho de conscientização e aceitação das diferenças, muito importante para a formação social das crianças. Para Silveira (2015) “[...] conviver com a diversidade é uma experiência enriquecedora e gratificante tanto para os educandos como para os educadores.” (SILVEIRA, 2015, p. 75)

Oliveira (2011) também destaca que:

Para o conjunto das crianças de creches e pré-escolas, a possibilidade de interagir e partilhar experiências com crianças com necessidades educativas especiais será oportunidade valiosa para ampliar a noção de amizade, a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças entre as pessoas. (OLIVEIRA, 2011, p.53-54)

A gestora 2, destaca como dificuldade o ambiente e a falta de qualificação dos profissionais que atuam na escola. Cunha (2015) nos leva a uma reflexão, “as condições de inclusão alicerçam-se, também, na forma de

construir o currículo escolar, na forma de olhar a escola, o aluno e o professor”. (CUNHA, 2015, p. 102)

As gestoras não consideravam a escola preparada para receber um aluno com TEA, para gestora 1, cada aluno com TEA, é único, assim sendo para ela sempre será um novo começo. Para Mantoan (2011) “[...] a inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis como cidadãos, educadores, pais”. (MANTOAN, 2011, p.40)

Tinham o conhecimento sobre algumas características do Transtorno do Espectro do Autismo, dificuldades de relacionamento, sensibilidade, que existem graus, mas a gestora 2 destaca que consegue se identificar alguns sinais, mas que não se tem o conhecimento e formação para fazer um diagnóstico.

Que essa criança tem dificuldades no relacionamento de acordo com o grau, que seu olhar era distante, sensível ao som alto e a muito movimento e que tinha um mundo próprio. (G-1)

Os sinais consegue-se identificar, mas não podemos diagnosticar isso necessita de um profissional qualificado. (G-2)

Silva (2012) colabora dizendo que:

Cabe ressaltar que não é função dos professores fazer diagnóstico de crianças com autismo. Eles, em sua grande maioria, não tiveram treinamento de como identificar sinais e sintomas nesse grupo de crianças. Porém, os professores passam muitas horas por dia com essa turminha e são sensíveis a percepção das pequenas dificuldades e alterações de comportamento. (SILVA, 2012, p. 111)

Desenvolveram um trabalho junto ao professor e o aluno para auxiliar no processo de inclusão do aluno com TEA, proporcionando um ajudante para a turma, e a gestora 1 optou pela conquista do aluno e da mãe, estimulando e incentivando o aluno.

Primeiramente, trabalho o emocional, tentando cativá-lo de alguma forma (e a mãe também); estimulando o aluno a avançar em suas limitações, fazendo-o acreditar em si mesmo, ressaltando todos os seus progressos. (G-1)

Disponibilizar uma ajudante para auxiliá-los. (G-2)

A gestora 1 vê como positivo o desenvolvimento educacional e inclusivo do estudante com TEA na sua escola tanto para o aluno como para seus colegas, percebe grandes avanços em seus alunos. Segundo Mantoan (2011) “há muitas escolas regulares que abriram suas portas para alunos com

deficiências especiais e tentam, seriamente, fazer uma escola de qualidade, com respeito a todos os alunos, deficientes ou não.” (MANTOAN, 2011, p.79)

Nos dois casos que temos, acredito que positivos em todos os aspectos, tanto para criança com TEA como para seus colegas em sala de aula que acabam tendo uma grande oportunidade de aprendizagem. E os alunos com TEA, com grandes avanços, aprendizagens e participação em aula significativos diante do tempo de aula. (G-1)

A outra gestora não vê como positivo o desenvolvimento educacional e inclusivo de seu aluno, pois descreve que percebe que ele não se sente bem, pois o barulho dos colegas o incomoda. Segundo Mantoan (2011) “faz-se necessário investir tempo no conhecimento desse aluno através do cotidiano escolar para que possa estabelecer as estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizado”. (MANTOAN, 2011, p.85)

Na EMEI 1, segundo a gestora 1, a escolha dos professores 1 e 2 para atuar com as turmas, com aluno TEA em processo de inclusão, já estava determinado anteriormente, sem saber do caso, pois os alunos já tinham diagnóstico. Já na EMEI 2, o aluno teve o diagnóstico durante o ano letivo, a professora 3 atuava nesta turma e continua com o mesmo, segundo a diretora ninguém da família no ato da matrícula relatou algo sobre o aluno.

Na concepção da gestora (EMEI 2) a sua escola não apresenta características de uma escola inclusiva, principalmente para estudantes com TEA, mas para gestora 1 (EMEI 1) a sua escola apresenta sim, características de uma escola inclusiva pois há o interesse e respeito por todas as crianças matriculadas. Cunha (2015) destaca que “a escola é um lugar apropriado para qualquer aluno desenvolver suas habilidades e superar seus limites.” (CUNHA, 2015, p. 113)

Acredito que sim, pois há um interesse, respeito em receber a toda criança matriculada na nossa escola, da melhor forma possível. (G1)

Silva (2012) destaca que “mesmo que as coisas não fluam como gostaríamos, precisamos encontrar caminhos e criar recursos criativos para que elas possam crescer e se desenvolver no ambiente escolar de forma satisfatória.” (SILVA, 2012, p. 109)

Ao ver das gestoras, os professores de suas escolas não estão preparados para identificar sinais precoces de TEA em seus alunos, por que há

poucos com qualificação e entendimento o suficiente para identificá-los, devido aos vários níveis.

4.2.4 Inclusão escolar: Prática pedagógica dos professores (Apêndice B- III/ IV e C-III)

No que se refere à participação da criança no contexto da educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), trata sobre a importância de oferecer um ambiente favorável para o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas diferenças:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p. 23).

Sobre a inclusão escolar do aluno com TEA na educação infantil, os professores descrevem ter sentido algumas dificuldades em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seu aluno com TEA, destacam a falta de conhecimento para trabalhar com este aluno e para realizar as atividades com o mesmo em sala de aula.

Sim, no início do processo não tinha nenhum conhecimento. (P-1)

Sim, nunca li sobre o assunto. Mas a conversa com os profissionais da APAE e colegas mães de autista me ajudaram muito e a internet.(P-2)

Sim, estou enfrentando principalmente para realizar as atividades.(P3)

As professoras 1 e 2 ressaltam que o aluno tem acompanhamento e atendimento especializado com psicopedagoga e também atendimento com psicóloga, fonoaudiólogo e equoterapia na APAE, já o aluno da professora 03 ainda não tem este acompanhamento devido a não aceitação da família.

Todas as professoras questionadas destacam ter a ajuda de um professor auxiliar ou cuidador para o aluno com TEA dentro da escola. Segundo Cunha (2015) “enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula.” (CUNHA, 2015, p.55)

Destacam que não receberam nenhum tipo de orientação para trabalhar com este aluno, a professora 2 diz que pesquisa e conversa com as mães e colegas de profissão destaca que sua mãe é muito participativa.

Sobre a inclusão de seus alunos, as professoras têm considerações diferentes, professora 1 considera seu aluno está incluído,

Pois frequenta a turma de acordo com a sua idade e acompanha os objetivos, sendo aceita pelos demais. (P-1)

A professora 2 tem muitas dúvidas, por momentos considera seu aluno incluído e em outros momentos não, destacando algumas dificuldades:

Não sei! As vezes sim e outra não, há dias que penso que foi um fracasso minha aula e em outros tudo certo. Procuo inserir ele sempre nas atividades (adapto a ele). Como por exemplo: fizemos o desenho da fruta favorita, trabalhando cores. Meu menino não fala e não desenha, então usei massinha de modelar. Ele adora atividades com música na rua, minhas dificuldades são em atividades na sala, em parar para fazer as atividades. Ele se relaciona bem com os colegas (mas há os momentos de conflito, com gritos), já fica sem a mãe na sala, deixa a professora levá-lo ao banheiro e ajudá-lo na escovação, brinca com o grupo, mas acredito que o horário é muito grande 4 hs. Ele fica bem até as 3:30 depois se agita muito. (P-2)

Para professora 03 seu aluno não está incluído pois:

“me sinto impotente enfrentando essa situação. Precisamos de ajuda nas escolas.” (P-3)

Ao final da resposta da professora percebesse a angústia e a necessidade de ajuda e orientação nas escolas, revelasse que os professores não se sentem preparados, e ficam perdidos quando recebem alunos em processo de inclusão. Para Cunha (2015) “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel o do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão.” (CUNHA, 2015, p. 101)

Quando questionadas se a instituição que elas trabalham oferece anteparos para que ocorra a inclusão destes alunos com TEA, as professoras 1 e 2, dizem ter o amparo no que for preciso da direção, destaca a professora 2 que as dificuldades na escola vão além da informação, faltam materiais adequados para trabalhar com estes alunos.

A diretora é ótima e sempre disposta ajudar, mas as dificuldades são mais que informações ou qualificação, não há materiais e os professores não tem condições de comprar, ou fazer xerox colorido, para criar jogos, etc.(P-2)

A professora 3 descreve que a instituição *“faz o possível, mas nem tudo depende da instituição”* (P-3), trazendo uma importante reflexão sobre a necessidade de uma rede de apoio ao professor e a escola, com orientações e acompanhamentos, na busca de um trabalho em conjunto visando a inclusão do aluno. Mantoan (2011) destaca que:

Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais. (MANTOAN, 2011, p.79)

As professoras têm trabalhado com os alunos com TEA para promover a aprendizagem, buscando atendê-los da melhor forma para o seu desenvolvimento, a professora 1 destaca que a explicação precisa ser individual, a professora 2 descreve que procura usar material concreto na medida do possível, faz experiências e trabalha o corpo e a socialização a professora 3 diz usar músicas, como ciranda e brincar de trenzinho. Silva (2012) descreve que *“não devemos nos deter nas dificuldades, mas sim viabilizar as potencialidades, sempre visando a independência, autonomia, socialização e autorrealização de quem vive e se expressa dessa maneira tão peculiar.* (SILVA, 2012, p. 14)

Quanto as mudanças no espaço físico e organização da sala de aula, a professora 1 e 2 descreveram não ter feito nada em sua sala. A professora 2 relata ter deixado tudo neutro, sem cores misturadas.

Nenhuma das professoras tem conhecimento de algum programa educacional específico para trabalhar com crianças com autismo em sala de aula, a professora 3 descreve que está sempre se informando e buscando sobre o assunto.

Sempre que posso leio sobre o assunto e sigo muitos profissionais que falam sobre o assunto. (P-3)

O planejamento das atividades que é dado durante a semana, segundo as professoras é feito de acordo com o plano de ensino da escola e realizado diariamente.

Nenhuma das professoras descreve ter feito alguma adequação curricular para trabalhar com seus alunos, a professora 1, considera que contempla as necessidades do seu aluno devido os avanços apresentados.

De acordo com o Ministério da educação - Secretaria de Educação Especial (1994):

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (MEC, 1994, p.34)

A professora 2 diz seguir o seu plano, e as vezes faz a adaptação de algumas atividades, tentando atingir seu aluno, mas considera que nem sempre seu estímulo é o suficiente, como relata a seguir:

Sigo o plano, mas tento adequar as atividades para que meu aluno participe das aulas com os colegas. Bom, trabalhei a letra do nome, mostrei a ele, contei uma história (nome o alfabeto), mostrei o alfabeto e outro colega com o mesmo nome mostrou a ele sua letra, depois dei a letra correspondente a todos e fizeram bolinhas de papel para colocar na mesma, depois dançamos uma música sobre o tema. Não sei, parece que sempre falta algo, que meu estímulo não foi o suficiente e o tempo está passando rápido e tenho minhas dúvidas sempre. (P-2)

Silva (2012) colabora comentando sobre as inquietações da professora:

Observamos que os professores estudam e se instrumentalizam rapidamente quando há uma criança com necessidades especiais em suas salas, mas se desgastam e se angustiam com as frustrações causadas pela quebra da expectativa que têm desses alunos. [...] Julgam-se, na maioria das vezes, pouco competentes e despreparados, o que faz com que desistam ou se sintam culpados. (SILVA, 2012, p.111)

Já a professora 3 revela que não está preparada para trabalhar com um aluno especial, retrato de muitos professores que recebem alunos com deficiência.

Mantoan (2011) chama atenção para respeito do ponto de vista de cada professor, pois cada uma tem uma caminhada e experiências diferentes:

É importante considerar o ponto de vista de cada professor, respeitar as diferenças de percursos, pois, apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com suas características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências profissionais, entre outras. (MANTOAN, 2011, p.144)

4.2.5 Relação Escola x Família (Apêndice A-IV e B-V)

A participação da família na vida escola é muito importante por isso segundo Cunha “para a escola realizar uma educação adequada, deverá ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços e atuação psicopedagógica.” (CUNHA, 2015, p. 90)

As professoras buscam estimular a participação da família na vida escolar dos seus filhos através do contato diário e conversas sobre a importância da participação dos mesmos na vida escolar de seus filhos. Segundo Cunha (2015) “[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental.” (CUNHA, 2015, p.89)

Com conversa com a família sobre a importância da participação da mesma. (P-1)

Sempre conversando sobre minhas atividades, atividade em casa e na APAE. (P-2)

Diariamente temos contato com os pais e responsáveis. (P-3)

A gestora da EMEI 1 busca estimular a participação da família na vida escolar do estudante acolhendo-os e buscando a confiança

Tratando com os mesmos direitos e deveres que os demais pais, acolhendo-os da melhor forma para sentirem confiança em nossos profissionais. Ressaltando o amor e valorizando as conquistas e aprendizagens alcançadas. (G-1)

A relação das professoras com a família dos (as) alunos com TEA é diferente para cada uma, há professora 1 tem ajuda dos responsáveis e tenta trabalhar em conjunto com a mesma, a professora 2 descreve que a mãe é participativa e interessada.

A gestora da EMEI 1 salienta que a proximidade é com as mães, que sempre procuram o atendimento e “*são parceiras da escola e valorizam todo o progresso do filho, estimulando-o também*”. (G-1)

Já a professora 3 descreve ter uma boa relação com a família, mas os mesmos não aceitam que seu filho seja autista, principalmente a mãe, somente a vó aceita e ela é que tem um contato mais direto com a escola, percebido pela pesquisadora durante as observações e visita de campo na escola. A gestora da EMEI 2, complementa ressaltando assim não consegue manter uma relação de apoio com a família.

Na opinião, tanto de professoras e gestoras, a relação com a família, facilita o processo de inclusão, trazendo como a base para o desenvolvimento do seu filho, onde ambas, escola e família devem andar juntas, salienta-se ainda que as famílias precisam do suporte da escola para auxiliar seus filhos.

Sim, pois o aprendizado e a inclusão do aluno depende muito da troca feita entre escola e família. (P-1)

Sim, em qualquer situação se a família não participar nosso trabalho não é completo. A criança precisa deste apoio, que no caso da mãe deste anjo azul, foi a aceitação e desde a descoberta do autismo trabalha em conjunto com os profissionais. (P-2)

Sim, totalmente, família e escola precisam andar de mãos dadas. (P3)

Sim, A família é a base de todo sucesso ou fracasso da criança, seja ela qual for. (G-1)

Silva (2012) complementa as palavras dos sujeitos e chama a atenção para uma questão ainda não foi abordada, da necessidade do apoio psicológico também para o professor, “além do preparo técnico e pedagógico, os professores precisam de um suporte psicológico e uma boa relação com as famílias para lidarem com os desafios da inclusão.” (SILVA, 2012, p. 235)

4.3 Análise documental dos registros escolares (Apêndice G)

Nesta primeira etapa a pesquisa foi realizada dentro das escolas, pois é no ambiente escolar que podemos perceber através da observação se tudo o que se revela na escrita de professores e gestores é o que realmente se vivência na prática do cotidiano escolar. Foram solicitados alguns documentos para análise, para cada documento já estava pré-estabelecido um Roteiro de Análise Documental (APENDICE G).

Tendo como tema de análise: Registros Escolares

Subtemas Análise documental: Ficha de Anamnese, Projeto Político Pedagógico, adequação curricular e Plano Municipal de Educação.

4.3.1 Ficha de Anamnese

Na primeira visita de campo as escolas, após explicações sobre o projeto, foram solicitadas as gestoras as fichas de Anamnese dos alunos a serem pesquisados, a proposta foi de analisar a ficha seguindo o roteiro de análise documental, observando as descrições da família e se a mesma contempla fases iniciais como gestação, nascimento e atuais como hábitos cotidianos.

A análise da ficha foi pautada observando se a mesma contemplava o roteiro básico sugerido por CUNHA (2015):

- Hábitos cotidianos (alimentação, sono, estereotipias);
- Antecedentes patológicos (pessoas na família com o mesmo quadro);
- Observações orgânicas e neurológicas (dores, febres, medicamentos, convulsões, tratamentos);
- Aspectos afetivos (relação social, familiar e escolar).

Nenhuma das escolas tinha a ficha de anamnese do aluno preenchida, a gestora da EMEI 1, disponibilizou o modelo utilizado na escola para análise, quando questionado sobre o preenchimento das fichas dos 02 alunos em processo de inclusão a mesma relatou que tem muita dificuldade devido a quantidade de profissionais não podendo até o momento disponibilizar de uma outra professora para ficar com a turma, para que a professora titular do aluno preencha a ficha com um familiar, dependendo também da disponibilidade deste familiar, salientou que sabe da importância desta ficha para auxiliar a professora e o aluno no processo de inclusão.

A ficha disponibilizada para análise tem questionamentos que contemplam todas as áreas citadas por CUNHA (2015), com 22 questões bem detalhadas envolvendo desde a gestação até a rotina atual do aluno, a ficha precisa da disponibilidade de no mínimo uma hora para ser totalmente preenchida, percebeu-se que algumas questões se repetem de sendo formuladas de forma diferente, mas com o mesmo objetivo, uma revisão criteriosa se faz necessária.

Também questionou-se a gestora de qual seria o registro do aluno na escola, a mesma disponibilizou as fichas de matrícula, que tinham como

observação que o aluno tinha autismo, tendo como outra observação da aluna 1, que a mesma não usava o banheiro e aluno 2, era muito agitado.

Na EMEI 2 a gestora justificou não ter modelo de ficha de anamnese, considera ser uma falha sua, por coordenar toda a escola sozinha, sem tempo e pessoal para o trabalho pedagógico e administrativo, também salienta a falta de profissionais, solicitou a pesquisadora que a mesma disponibiliza-se um modelo de ficha de anamnese que pudesse ser utilizado em sua escola. A gestora 2 não utiliza a ficha de anamnese em sua escola, descreve que na matrícula é feita uma entrevista com os pais. Declarou também que alguns dados são questionados na ficha de matrícula, e que sobre seu aluno não foi informado o caso de autismo, que foi diagnosticado depois de sua entrada na escola.

O caso do aluno seguiu o processo de encaminhamento dos alunos com suspeita de diagnóstico de TEA que nas EMEI'S é feita através do preenchimento da ficha de encaminhamento psicopedagógica e enviada ao setor competente da SME (Secretaria Municipal de Educação), onde o aluno é avaliado por um profissional desta secretaria e encaminhado se necessário para os profissionais indicados ou avaliação na APAE.

4.3.2 Projeto Político Pedagógico

A proposta de análise do PPP das escolas era de observar se as mesmas tinham uma proposta inclusiva e como ela estava pautada, analisar se estava previsto no texto a educação especial e devidas adequações estruturais e de currículo se necessário, o parecer legal que embasava o mesmo, verificar o referencial teórico que embasaria a proposta inclusiva e analisar a visão de educação e proposta metodológica que embasa a instituição. No Art. 28, no inciso III, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) consta sobre o PPP:

III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2015)

Após análise dos projetos das escolas percebeu-se que não consta nada no corpo do texto sobre a inclusão em ambas as escolas que datam de 2009 (EMEI 1) e 2014 (EMEI 2), ao final do texto da PPP da EMEI 1, aparece um projeto da escola que tem como objetivo esclarecer as dúvidas dos alunos sobre a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e seus alunos PNE-Portadores de Necessidades Especiais ¹ (palavra usada no projeto sendo o termo atual pessoas com deficiência), refletir e discutir sobre a inclusão, vivenciar situações e fazer a interação entre as duas escolas.

A discussão sobre inclusão não faz parte do Projeto político-pedagógico das escolas, a gestora 2 declarou ter na sua proposta, mas nada foi encontrado, a gestora 1 coloca como um tema já programado em suas formações.

Ainda não, mas é um tema que já está no planejamento das formações continuadas da escola, para ser estudado, analisado e inserido este item que na verdade já vem sendo desenvolvido em nossa escola desde o ano passado. (G-1)

Torna-se importante salientar a importância do registro no PPP da escola, de tudo o que a mesma vem vivenciando na prática com a inclusão, pois ali se revelaram as concepções do corpo docente desta instituição metodologias adotadas e as ações tomadas para a efetivação da inclusão escolar de seus alunos. Segundo Vasconcellos (2004):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendida como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2004, p.169)

4.3.3 Adequação Curricular

Sobre este tema questionou-se as gestoras se havia registro de adequação curricular nos componentes do nível frequentado pelo aluno, as mesmas informaram que não, que nunca receberam nada das professoras e não sabiam como era feito. Perguntou-se também se havia o registro de sugestão de procedimentos a serem realizadas com esses alunos em sala de

aula, as gestoras revelaram que tudo é feito na conversa e troca de ideias entre gestão, professores e profissionais da APAE, nada fica registrado no papel.

Além de as escolas precisarem adaptar seus padrões arquitetônicos, propiciando uma melhor acessibilidade para receberem alunos de inclusão, será necessário também o preparo de sua equipe docente e adaptação do conteúdo curricular. (SILVEIRA, 2015, p.53)

Outra proposta era observar se constava alguma proposta de sensibilização à comunidade escolar para aceitação do aluno com deficiência e se tinha previsão de atividades de interação socioculturais envolvendo este estudante com os demais colegas, a gestora 1 explanou que ela e a professora precisaram fazer uma reunião de conscientização com os pais do aluno 2, explicando sobre as características do mesmo e sobre o seu processo de inclusão, dizendo que se tratava de um trabalho em conjunto de toda comunidade escolar, pedindo a colaboração dos mesmos. Relatou também que o aluno está ensaiando para apresentação na festa Junina da escola, a mãe se comprometeu em levá-lo no dia. Para a aluna 1 não precisou de nenhum trabalho de conscientização com os pais, somente da professora com os alunos, para que respeitassem o tempo da aluna e a sua forma de interação. A gestora 2 revela que ainda não fez nada, pois a família não aceita, então todos os passos são bem pensados, a professora conversa muito com os seus alunos e com os pais de forma individual, assim como a gestora.

Verificou-se também, se as escolas apresentavam alguma estratégia de envolvimento da família na vida escolar do aluno com TEA, segundo a gestora 1, as famílias estão sempre presentes dentro da escola, auxiliando o aluno e a professora, sempre envolvidos na vida escolar de seu filho, buscando um trabalho em parceria. A gestora 2 destaca que somente tem acesso mais a vó do aluno, que parece por momentos aceitar o diagnóstico.

4.3.4 Plano Municipal de Educação

Ao analisar o documento no que diz respeito a educação especial, redução de turmas, previsão de monitores e adequações curriculares e estruturais, e Atendimento Educacional Especializado, constatou-se as seguintes metas previstas no plano.

O Plano Municipal de Piratini (Lei Nº 1612, de 10 de junho de 2015) prevê nas seguintes metas

1.13 assegurar monitoria para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, quando necessário;

2.12 qualificar e ampliar permanentemente as políticas de acessibilidade e de inclusão, promovendo as adaptações físicas, de comunicação e de currículo, ampliando os serviços de atendimento educacional especializado;

4.1 garantir o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando o acesso e a permanência destes através de políticas educacionais inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades;

4.2 implantar salas de recursos multifuncionais devidamente equipadas para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em escolas não contempladas com tal serviço; assim como garantir o efetivo funcionamento destas e das já existentes;

4.4 manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade quanto à adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático próprio e de recursos tecnológicos em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino nas instituições públicas;

4.6 possibilitar a aquisição e utilização de recursos adequados ao trabalho pedagógico com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, considerando as suas especificidades, inclusive promovendo a alfabetização bilíngue das pessoas surdas, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Língua Portuguesa;

4.7 assegurar a redução do número de alunos em turmas que apresentem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação;

4.9 criar grupo de apoio aos professores, constituído por profissionais especialistas das áreas da saúde, assistência social, dentre outras atuantes na área da educação especial com o objetivo de orientar e acompanhar tanto a família quanto os profissionais das escolas onde os alunos estão inseridos; articulando espaços de estudo que possibilitem discussões, pesquisa e compartilhamento de experiências relacionadas ao atendimento educacional especializado;

4.10 ampliar programas de formação continuada aos professores e demais profissionais atuantes nas escolas de educação básica que trabalham com crianças e jovens incluídos, abordando temas relacionados ao atendimento educacional especializado.

Observa-se que o plano atende a necessidades dos alunos em processo de inclusão escolar, mas segundo a descrição dos sujeitos pesquisados, o mesmo não está sendo colocado totalmente em prática, por se tratar de metas, algumas ainda precisam ser conquistadas, para que contribuam com as escolas e seus profissionais na busca da inclusão escolar.

4.4 Inclusão na Prática - Observação In-Loco (Apêndice H)

Com objetivo de observar nas escolas como se dá realmente a prática do processo de inclusão escolar destes alunos, a pesquisadora centralizou suas observações nas interações que a criança estabelecia em situações na escola, em momentos diferente (chegada, intermediário-lanche e saída), tanto com professor e funcionários, quanto com seus pares. A pesquisadora optou em seguir um roteiro de observação seguindo alguns itens que se tornaram subtemas para análise: Ambientes utilizados na escola pelo aluno, Organização do espaço e tempo, Materiais utilizados pela professora, Metodologia adotada pela professora, Interação do aluno com professor e colegas, Comunicação e linguagem do aluno, Habilidades sensoriais, cognitivas e motoras, Participação nas atividades – Ambientes internos/externos, Comportamento - Ambientes internos/externos, Relação com os demais profissionais da escola e Dificuldades Observadas. Os mesmos itens servirão como tema para análise de dados.

4.4.1 Ambientes utilizados na escola pelo aluno

Aluna-1 A aluna utiliza mais a sua sala de aula, quando chega já vai direto a sala e senta sempre no mesmo lugar, e tem como rotina pegar sempre um mesmo jogo, ela vai para o refeitório, mas não se alimenta, senta com os colegas no banco, mas segundo a professora antes ela não sentava com os colegas e chorava um pouco, ficava em uma cadeira separada dos colegas, o banheiro começou a usar o local na escola, com a introdução de um piquinho, onde a professora relata que aos poucos foi conversando com a aluna e conquistando a confiança, levando ao banheiro todos os dias e mostrando o local, foi uma conquista segundo a professora.

Aluno-2 O aluno também utiliza a sala de aula, mas parece preferir ficar mais no pátio, pois a todo o momento quer sair da sala e ir para lá, a sala está de frente para o pátio, a professora auxiliar dá uma volta com ele e retorna, na quadra gosta de correr de um lado para o outro, brinca pouco com os colegas.

No refeitório ele vai sempre acompanhado de um colega, o amiguinho do dia, projeto da professora, mas não fica muito tempo sentado, caminha pelo refeitório, mas todos os colegas ajudam a cuidar, ainda não utiliza o banheiro, mas acompanha o seu companheiro do dia, pois segundo a professora vai se adaptando, pois está tentado tirar as fraldas.

Aluno-3 O aluno permanece mais na sala de aula, pois a professora diz se preocupar, o aluno sempre tenta sair e fugir da escola, a porta da sala permanece sempre trancada, quando um aluno precisa ir ao banheiro ou sair solicita a professora a chave, ele caminha o tempo todo explorando a sala de aula, no momento do lanche a professora faz uma fila em forma de trem que o aluno gosta muito, a sala fica na rua, precisa ir até dentro do prédio principal para chegar ao refeitório, o aluno vai de mão com a professora, chegando no refeitório, novamente todas as portas são fechadas para evitar uma fuga, os colegas sentam para lanche e o aluno fica correndo pelo ambiente, olha por um tempo pelas grades para rua, todos os profissionais auxiliam a professora, na cozinha o aluno pega uma banana e come, segundo a professora quase sempre se repete esta rotina. A professora relata que precisa cuidar o banheiro que fica ao lado, ele usa fralda só vai ao local para pega papel usado dos cestos e trás para o refeitório, o aluno é tão rápido que durante a conversa acontece à situação, mesmo com o olhar da diretora, professora, funcionária e da pesquisadora. No pátio ele parece gostar muito, pois corre bastante, mas neste dia a professora estava sem auxiliar, optou em não ficar no pátio.

4.4.2 Organização do espaço e tempo

Aluno-1 A professora segue uma rotina com todos os alunos, não fez mudanças no ambiente, segundo a diretora já havia solicitado durante a ornamentação da sala que a professora anterior não utiliza-se cores fortes e deixa-se o ambiente mais neutro, pois já sabiam da matrícula de uma aluna com autismo, o planejamento pedagógico da professora é o mesmo para todos, a aluna é muito calma e desenvolve as atividades da sua forma mais lenta com o auxílio da professora ajudante, a professora usa também imagens e a fala mais lenta e detalhada para que a aluna acompanhe. A sala é grande

tem um bom espaço para atividades de coordenação motora ampla, mas a aluna ainda tem um pouco de receio, participa por momentos de forma mais lenta. A professora atende os alunos da turma de nível pré-escolar I e II, na mesma sala no turno da manhã, opta por atividades que contemplem os dois níveis e a aluna. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) a rotina na educação infantil envolve a organização de diferentes atividades, dos ambientes e do tempo (BRASIL, 1998).

Aluno -2 A sala é neutra sem muitas informações, o espaço da sala é pequeno e há um armário grande, muitas mesas e cadeiras, para atividades com movimentos a professora amontoa as classes ou coloca na rua, se utiliza de cartazes de rotina ao alcance dos alunos, as atividades são planejadas da mesma forma para todos os alunos, mas a professora vai adaptando conforme a necessidade e as condições do aluno que desenvolve dentro das suas condições e tempo, cada mudança é comunicada ao aluno por um período antes que ocorra, a professora e a diretora relatam que será necessário trocar a ajudante e o aluno está muito apegado a ajudante atual, então já estão preparando o mesmo com conversas, e testando uma nova ajudante entre as que tem na escola, para ver com que ele se adapta melhor.

Silva (2012) contribui dizendo:

O apego à rotina é algo muito característico das crianças com autismo. Os professores logo notam que uma pequena mudança ou inversão de horários pode desestruturar a criança e até desencadear momentos de agitação. [...] um ambiente estruturado e organizado traz mais tranquilidade às crianças e mais confiança ao professor. (SILVA, 2012, p.121)

Aluno-3 A professora procurou deixar um ambiente mais neutro em sua sala, poucos cartazes, segundo ela não consegue desenvolver nenhuma atividade, o aluno não fala, gosta de rasgar os papéis, não obedece regras e nem rotinas, ainda usa fraldas, a professora deixa ele explorando o ambiente, pediu ajuda a pesquisadora, com orientações sobre o caso e formas de trabalho.

4.4.3 Materiais utilizados pela professora

Aluno-1 A professora utiliza diversos materiais, cartazes com rotina para auxiliar no desenvolvimento de suas aulas, material concreto para exemplificar

conteúdos, jogos didáticos de encaixes e quebra-cabeças que a aluna gosta muito e livros infantis que a aluna manuseia observando as imagens. Cunha (2015) ressalta que “a rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando uma possibilidade de aprendizagem. Este princípio pode nortear, também a prática educativa do professor. (CUNHA, 2015, p. 35)

Aluno-2 A professora utiliza muito a sucata, em jogos e atividades na sala de aula, usa jogos de encaixe que o aluno gosta muito, fica um bom tempo com o jogo que tem uma rodinha, usa bastante as mídias que chama a atenção do aluno como músicas e imagens na TV e celular, que se concentra por mais tempo.

Aluno-3 A professora percebeu que o aluno gosta muito de figuras geométricas, o círculo chama muito sua atenção, se utiliza deste material concreto para propor alguma atividade.

4.4.4 Metodologia adotada pela professora

Aluno-1 A professora se utiliza de imagens para começar as atividades, vai avançando cada etapa alcançada, com paciência e respeito, pois a aluna é muito calma, mas tem dificuldade na interação, no toque e vai aos poucos vendo a aceitação dos colegas e da professora, desenvolve as atividades com certa lentidão e precisa de auxílio. Silva (2012) destaca que “provavelmente a criança com autismo precisará de outros recursos para aprender as mesmas coisas que os demais alunos. A confecção de materiais concretos e visuais personalizados pode garantir uma verdadeira inclusão”. (SILVA, 2012, p. 224)

Aluno-2 A professora utiliza cartões com a rotina diária, relata não ter feito muitas modificações na sala de aula, os jogos, os brinquedos e cartazes estão todos ao alcance das crianças para o manuseio, procura trabalhar de forma lúdica com histórias, experiências, brincadeiras e materiais visuais que chamem a atenção de todos. Durante a observação a professora estava trabalhando o livro da “Lilás” que fala das diferenças, apresentou a boneca em tamanho dos alunos, onde representava todas as dificuldades, segundo a

professora todas as dificuldades serão trabalhadas em cima desta nova colega a Lilás. Como outra metodologia se utiliza do amiguinho do dia, com atividades com duplas que mudam todo o dia, assim todos interagem com todos, que também faz no lanche e no recreio, onde as duplas devem estar sempre junto se ajudando e apoiando em todas as atividades, também desenvolve trabalhos individuais e em grupos, adaptando as atividades quando necessário às condições do aluno. Ressalta Cunha (2015):

Para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e a autonomia. A atribuição do educador é a de promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado. (CUNHA, 2015, p. 34)

Também com a mãe está iniciando o desfralde. Na sala há o cartaz da rotina e no banheiro da escola os passos para utilizá-lo, que também são usados em casa. Para Silva (2012) “[...] é fundamental que um dos primeiros passos do tratamento seja o treino do banheiro para que criança possa de alguma forma, manifestar suas necessidades”. (SILVA, 2012, p. 118)

Aluno-3 A professora observa o que chama mais sua atenção, para poder desenvolver algum trabalho e tenta integrá-lo com os colegas, brincadeiras livres com os colegas, que tentam incluí-lo nas brincadeiras, brincadeiras de roda, trenzinho, gosta muito de música, mas o que chama sua atenção mais são os papéis adora rasgar e amassar, os colegas estão sempre de olho em seus trabalhos, a professora oferece uma certa quantidade de folhas para que ele se envolva os colegas consigam terminar os seus, os mesmos são guardados em um local alto, mas o aluno tenta pegar, quando percebi que tem papel, sem noção do perigo, por isso segundo a professora precisa ficar bem guardado para eu ele não veja.

4.4.5 Interação do aluno com professor e colegas

Aluno-1 A aluna é muito retraída, não olha nos olhos, se esquivava do contato com o toque, segundo a professora no início o contato foi mais complicado, tanto com ela como com os colegas, hoje interage com todos os colegas, do

jeito dela e os colegas já aprenderam como interagir com ela, que ela precisa de uma atenção maior e sem muito tumulto ao seu redor, por ser calma gosta das coisas de forma lenta e o contato aos poucos, já aceita o toque e o carinho e já retribui o abraço da professora e dos colegas do seu jeito mais retraído, mas segundo a professora uma grande conquista.

Em autistas de grau mais leve, existe a interação social, mas eles apresentam dificuldade em administrá-la, sendo classificados por ter estilo excêntrico, por ser uma pessoa antipática (KLIN, 2006).

Aluno-2 No início relata a professora que foi difícil à interação com o aluno, o mesmo fez cirurgias e ficou afastado, começou-se então uma nova adaptação, para inserir ele e os 5 novos alunos, chorava, gritava muito e a mãe sempre na sala, com o tempo foi conhecendo e confiando, e a mãe se afastando, hoje já fica sozinho. A interação com a turma é muito boa, todos procuram pelo aluno e ele aceita á todos, mas muitas vezes por pouco tempo, não se fixa por muito tempo. Também interage com seu companheiro, fica um pouco sentado no lanche e vai ao banheiro com o colega. Para Orrú (2012) esta interação é muito importante para o aluno:

A interação social com outros alunos, sem a síndrome, permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprende a se transforma, diminuindo, ou até mesmo eliminando, certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive, e pela construção de um novo repertório de ações mais significativas. (ORRÚ, 2012, p.130)

Segundo a professora é o seu primeiro ano na escola, suas atividades eram estritamente com a mãe e em atendimentos individuais na APAE, está descobrindo um novo mundo à escola, com colegas e professores, considera que é uma adaptação para todos, é preciso ir aos poucos conquistando tudo durante este ano, a respeito desta rotina diferente que ele vivia e vive em casa. Segundo Silva (2012) “As crianças com autismo não escolhem ficar sozinhas, mas a falta de habilidades sociais as mantém distantes das outras, entretidas no seu mundo, sem demonstrar desconforto”. (SILVA, 2012, p.25)

Aluno-3 Não se integra muito com os colegas, não brinca com eles, apesar de todos gostarem, estarem sempre atentos e cuidando dele, às vezes é

agressivo com um colega específico, que repudia e empurra e com outra colega abraça durante vários momentos. A única atividade que se integra com a turma é com cantigas de roda. Tem uma relação de respeito e carinho com a professora, pois em vários momentos pega o bico e pedi colo a professora. As Crianças autistas mostram-se muitas vezes incapazes de fazer amizades e mantê-las. (BRUNONI; MERCADANTE; SCHWARTZMAN, 2014).

4.4.6 Comunicação e linguagem do aluno

Aluno-1 A aluna muitas vezes não é compreendida, pelo fato de não falar claramente, quando tenta se expressar é preciso foco e atenção na aluna para compreender, pois balbucia as palavras.

Aluno-2 O aluno está desenvolvendo-se lentamente na fala “o” ou “of” para professora, “ea” ou “ega” (colega), “é” para sim, fala o nome da auxiliar Tati, grita quando quer dizer não, e em muitos momentos se joga no chão e grita quando não quer algo. A professora declara que com ter muitas expectativas quanto aos trabalhos, pois percebe que ele está mais calmo e já diz algumas palavras.

Aluno-3 O aluno não fala nada, chupa bico e baba bastante, quando quer algo aponta o dedo, ou leva a pessoa até o local, depois de tentar de várias formas e não obter o sucesso, mas parece ouvir bem, pois obedece as ordens orais da professora, conclui-se que ele entende as ordens mas não se comunica.

Sobre os problemas de comunicação salientados pelas professoras, Silva (2012) colabora dizendo que “a comunicação pode ser feita por meio de figuras. O professor e a criança podem trocar imagens, desenhos, etc. para se comunicarem de forma mais efetiva”. (SILVA, 2012, p. 119)

4.4.7 Habilidades sensoriais, cognitivas e motoras

Aluno-1 Segundo a professora aparentemente possui habilidades normais de acordo com a sua idade, observou-se que desenvolve atividades no seu tempo de forma mais lenta, exigindo o auxílio da professora auxiliar e de explicações

mais específicas e individuais, mas realiza todas as atividades propostas pela professora, somente em recontar fatos e histórias os relatar algo, não é compreendida devido a fala e exposição para o grupo. Tem dificuldades em atividades de coordenação motora ampla.

Aluno-2 Em muitos momentos o aluno não realiza as atividades, quando faz é segundos, o que deixa a professora feliz, expressa a mesma, grita ao enfrentar problemas, também apresenta dificuldade na atenção às atividades, criatividade, coordenação motora. Segundo a professora está ainda no processo de adaptação e falta muito devido ao tempo chuvoso, devido a gripes e bronquites. Faz atividades de recorte, segura o lápis, pincel que segundo a professora antes não fazia, revela também que ele adora música, está trabalhando muito a questão do banheiro para que seja mais independente. Diz a professora que ele é muito inteligente, que ama um celular. Para Orrú (2012) “se ela tiver acesso ao contato com o outro, e a orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente.” (ORRÚ, 2012, p. 104)

Aluno-3 A professora tem muitas dificuldades em desenvolver atividades com o aluno, o mesmo não se concentra, nem participa das atividades. Anda e corre pela sala, rasga os trabalhos seus e dos colegas, não senta para ouvir histórias, não fala, sorri aleatoriamente.

4.4.8 Participação nas atividades – Ambientes internos/externos

Aluno-1 A aluna participa da sua maneira de todas as atividades tanto em ambientes externos como internos, vencendo suas dificuldades de retração e coordenação motora ampla.

Aluno-2 Segundo a professora o aluno já está se adaptado, participa de algumas atividades, chora pouco, mas ainda grita quando não concorda com algo. Ele não para muito, são segundos e não quer mais ou simplesmente não faz e fica brincando com um joguinho de montar com rodinhas, a professora deixa ele se acalmar e conversa, tentando e às vezes ele volta e faz a atividade

do jeito que consegue, em outros momentos faz, percebeu-se que ele gosta de atividades com massinha de modelar, tinta guache e música. Gosta de ir para rua corre, mas participa por pouco tempo das atividades.

Aluno-3 O aluno não participa das atividades propostas pela professora em sala de aula, somente de cantigas de roda, mas só alguns minutos, em ambientes externos também não participa, corre muito, segundo professora a mãe não permite passeios fora da escola, não leva o aluno nestes dias.

4.4.9 Comportamento - Ambientes internos/externos

Aluno-1 A aluna é muito calma em todos os ambientes e também muito observadora, segundo a professora ela só chora em casos extremos, quando está muito assustada ou incomodada com alguma coisa.

Aluno-2 O aluno grita e chora para expressar as coisas que não quer. A professora relata que quer trabalhar para que ele utilize a palavra não, pois quando aceita algo ele diz “é”, então ela acredita que ele conseguiu mudar este comportamento de gritar, chorar e se jogar no chão, quando não quer algo. Segundo a professora a mãe é muito interessada, o que ajuda muito.

Aluno-3 O aluno é muito agitado principalmente em ambientes externos, na sala de aula, não fica muito tempo sentado, está sempre andando e correndo de um lado para o outro, não tem muita noção de perigo, escalando as coisas e correndo para a rua movimentada, como relata a professora.

4.4.10 Relação com os demais profissionais da escola

Aluno-1 A aluna relaciona-se bem com todos no ambiente escolar ao seu modo e cada vez melhor com o passar do tempo, progredindo sempre, a convivência com as pessoas e com os colegas na escola tem auxiliado muito no desenvolvimento da aluna em diversas áreas, relata a professora.

Aluno-2 O aluno ainda não interage com os demais profissionais da escola, foge e grita, mas segundo a professora estamos recém no início, há muito a acontecer, ele já está aceitando a professora e os colegas, antes ficava somente com a mãe.

Aluno-3 O aluno se relaciona somente com professora, com a auxiliar e dentre os demais profissionais da escola respeita somente a diretora, mas todos se esforçam em ajudar o aluno e estão sempre atentos.

4.4.11 Dificuldades Observadas

Observou-se algumas dificuldades tanto de alunos e professores, algumas foram salientadas pelas professoras durante a observação.

Aluno-1 A aluna não trabalha sozinha, necessita sempre de auxílio inclusive para ir ao banheiro. Relata a professora que nos primeiros dias não deixava que arrumasse os seus cabelos, não podia se tocar nela, mas esta dificuldade já está sendo vencida.

Aluno-2 O espaço da sala de aula é pequeno para a quantidade de 21 alunos. A professora se queixa da falta de materiais para trabalhar com seu aluno, relata também sua dificuldade no planejamento que são tantas informações, planeja e muitas não dão certo. Destaca que a escola/educação (referindo-se a Secretaria Municipal de Educação) não está preparada e também não ajuda o professor, pois relata que precisa de jogos e atividades que chamem a atenção do aluno, mas tudo é um custo para os professores, ficando difícil pois com seu aluno precisa de materiais e impressões coloridas para atrair a atenção do mesmo e sai muito caro.

Aluno-3 Observou-se a dificuldade da professora em conduzir um trabalho com seu aluno. A falta de conhecimento da professora sobre uma metodologia para desenvolver com seu aluno. A falta de apoio da família que não aceita o diagnóstico do filho. A falta de comunicação com a professora para

compreender melhor seu aluno. A dificuldade de concentração nas atividades em sala, não conseguindo sentar. E a falta de noção do perigo do aluno, onde a professora tem que ficar sempre trancada. A professora se queixa de não poder interagir em atividades com outras turmas que é muito comum na escola.

4.5 O papel da APAE frente à inclusão do aluno com TEA (Apêndice C e D)

O atendimento educacional especializado para os alunos da educação infantil é oferecido na instituição da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), entidade filantrópica, “o ensino especial, como modalidade de ensino, perpassa todos os níveis escolares e deve acompanhar o aluno desde a educação infantil à universidade”. (MANTOAN, 2011, p.131)

Optou-se em investigar o papel da APAE, na vida escolar de todos os envolvidos nesta pesquisa, pois a instituição tem um importante papel no nosso município como apoio a inclusão de todos os sujeitos envolvidos, em vários momentos ela é citada, por pais, professores e gestores, que destacam o apoio e a orientação como fundamental ao desempenho do aluno, surgindo à necessidade de conhecer melhor o seu envolvimento no processo de inclusão escolar. Drucker (1995) ressalta que “as instituições sem fins lucrativos existem por causa da sua missão. Elas existem para fazer uma diferença na sociedade e na vida dos indivíduos. Elas existem por causa da sua missão e isto nunca deve ser esquecido [...]” (DRUCKER, 1995, apud SASSAKI, 2010 p. 125).

Os dados analisados foram coletados através da aplicação de questionários a professora de AEE e a diretora (gestora) que atua diretamente na instituição e no atendimento psicológico dos alunos.

A APAE segundo a gestora tem como função o acompanhamento a pessoa com deficiência em todo seu ciclo de vida, nas mais diversas especialidades, desde a presença a reabilitação, com atenção especializada com o objetivo principal de promover atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

A mesma declara que a instituição desenvolve um papel junto ao aluno com TEA de apoio e orientação a família, realizando terapias nas áreas indicadas, atendendo, encaminhando e acompanhando os pacientes e seus familiares.

O trabalho com o aluno com TEA é desenvolvido por uma equipe multiprofissional, com atendimentos individuais especializados, terapia ocupacional, fisioterapia, neurologista, fonoaudiólogo, psicologia, pedagogia e psicopedagogia e atendimentos grupais, nos casos mais severos e profundos, orientações aos pais e acompanhamento da evolução do paciente com plano de trabalho, e os que estão, no ensino regular, realizando orientações e acompanhamento junto à escola. Segundo Silva (2012):

A criança com autismo necessita passar por uma avaliação multidisciplinar e ter cada uma das suas áreas de comprometimento investigada de maneira criteriosa pelos profissionais. Somente a partir disso é que o planejamento terapêutico será estabelecido. (SILVA, 2012, p. 223)

Junto à escola do aluno com TEA o trabalho é conduzido através de orientações e acompanhamento de casos, sempre que necessário são repassadas orientações e “*manejos*” (*palavra utilizada pela gestora 3*) quando são solicitados.

Atualmente 12 alunos com TEA são atendidos pela APAE, destes 02 alunos frequentam a educação infantil e 07 no ensino fundamental nos 1º, 2º e 3º e 6º anos. Destes, 03 casos não frequentam o ensino regular, pois precisam de um acompanhamento mais específico por ter outras deficiências associadas e segundo a gestora estes “*casos mais severos e profundos necessitam do atendimento educacional especializado, que não tem no ensino regular*”. (G-3)

Os serviços de acompanhamento multidisciplinar oferecidos aos alunos com TEA são: Terapia ocupacional, fisioterapia, neurologia, fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e psicopedagogia, assistência social e equoterapia.

Os alunos encaminhados com sinais de TEA são avaliados através de uma triagem, estudo de caso, observações, testes, solicitados exames e após a equipe se reúne para fechar o diagnóstico e fazer os encaminhamentos necessários.

A APAE do município de Piratini não tem registro como escola de educação especial, mas está em processo de organização e documentação para adquirir o registro de escola.

Especificamente na sala AEE é desenvolvido um trabalho com aluno TEA de atendimento psicopedagógico, com a organização de uma rotina elaborada e relata que foi montada uma sala específica para trabalhar com alunos TEA.

Mantoan (2011) contribui dizendo que o mesmo deve ser complementar ao ensino regular e em turno inverso.

O ensino especial, desde a constituição de 1988, deixou de ser substitutivo do ensino regular e passou a ser um complemento da formação dos alunos com deficiência. A educação especial deve então ministrar o atendimento educacional especializado a todos os alunos com deficiência, que dele necessitarem, de forma complementar e em turno oposto ao que frequentam a escola. (MANTOAN, 2011, p.131)

4.5.1 Atendimento Educacional Especializado

Dos alunos pesquisados, dois tem atendimento educacional especializado no turno inverso na APAE, a aluna 1 o aluno 2, que estudam na EMEI 1, que se localiza ao lado desta instituição. Os alunos são atendido na sala AEE, 1 a 2 veze por semana em turno inverso, num período de 45 minutos, cada atendimento.

A professora de atendimento educacional especializado (AEE) descreve que junto ao aluno com TEA, tem o papel de desenvolver estratégias e ações educacionais que contribuam com o processo de ensino aprendizagem de seus alunos com deficiências de modo que eles *“usufruam da escola comum para aprender, construir, crescer e conviver”* (PAEE). Segundo Mantoan (2011):

O professor especializado será aquele que trabalhará objetivando dar ao aluno com deficiência aquilo que é específico à sua necessidade educacional e que o auxiliará a romper as barreiras que o impedem de estar, interagir, participar, acessar espaços, relações conhecimentos. (MANTOAN, 2011, p.132)

Antes de desenvolver o trabalho na sala AEE com o aluno com TEA, é feita uma avaliação multiprofissional e realizado os encaminhamentos necessários, o trabalhado é organizado de forma diferenciada e realizado em turno inverso do ensino regular.

Segundo a professora a função do AEE é contribuir com o ensino aprendizagem do aluno no ensino regular, apoiar e orientar os professores e a escola na garantia de um atendimento adequado. Realizando orientações ao professor da escola de cada aluno atendido, como também participando de reuniões da equipe multidisciplinar das escolas, sempre que necessário e convocado.

*“assessorar e orientar a rede regular de ensino e os alunos incluídos, no sentido de contribuir com o processo e ensino aprendizagem, apoiando os profissionais da escola regular, para garantir aos educandos os atendimentos adequados as suas necessidades.”
(PAEE)*

Declara ter sentido algumas dificuldades em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seu aluno com TEA, pois segundo a mesma *“sempre estamos vivendo um aprendizado, pois cada caso é único”* (P AEE), teve que ir em busca de estratégias diferentes para trabalhar áreas diversas e para atingir conhecimentos necessários para cada aluno. Destaca que tem o auxílio de profissionais que fazem outros atendimentos específicos que são necessários como o de fonoaudiólogo, psicológico e terapia ocupacional.

Para promover a aprendizagem de seus alunos com TEA, procura trabalhar com uma rotina organizada, *“o autista geralmente apresenta resistência a mudanças, gosta de uma vida de rotinas [..]”* (SILVEIRA, 2015, p. 31), utiliza materiais pedagógicos para cada caso, não utiliza ou conhece de algum programa específico, vai adaptando o material pedagógico conforme o nível cognitivo de cada criança, aluno.

4.5.2 Família e APAE

Com relação à família do aluno com TEA o papel da APAE é de acolhimento, orientação, atendimento, suporte e acompanhamento necessários e também são realizadas reuniões periódicas com o grupo de mães, onde trocam experiências, ideias e informações umas com as outras, momento muito importante onde às famílias sentem que não estão sozinhas e que outras passam pelos mesmos medos, dificuldades e problemas, onde cada conquista e dúvidas são divididas. A professora destaca o quanto é importante este momento.

As famílias necessitam deste suporte e orientações, desabafo para saber lidar e melhorar seu convívio com seu filho. (P- AEE)

Silva (2012) ressalta que “a família deve ser bem-orientada pelos profissionais que atendem a criança a ser incentivada a buscar conhecimentos sobre o tema por meio de livros, filmes e grupos de apoio”. (SILVA, 2012, p.226)

A relação da APAE com a família do (a) aluno (a) com TEA é considerada muito boa pela gestora, pois “*são pais na sua maioria responsáveis, preocupados e interessados na qualidade de vida dos pacientes*” (G-3). A relação com a família auxilia no desenvolvimento do aluno com TEA, pois segundo a gestora “*é a base principal para a realização do nosso trabalho*”. (G-3)

A professora de AEE destaca que nem sempre tem a ajuda dos pais ou responsáveis, pois em muitos casos “*é visível a questão de limites a família não sabe dosar*”, tornado a relação nem sempre positiva. Por isso Silva (2012) ressalta que “[...] a família deve contar com uma rede de apoio social de modo que consiga colocar em prática as habilidades aprendidas”. (SILVA, 2012 p. 225)

5 CONCLUSÕES

Por meio da análise e triangulação dos dados coletados nos instrumentos utilizados e da discussão dos resultados apresentados, foi possível concluir que este cruzamento de dados permitiu confirmar e dar uma maior confiabilidade a pesquisa proposta, confirmando fatos e conclusões já considerados em outros estudos que fundamentaram este trabalho. Destaco a seguir pontos relevantes da investigação.

Revela-se o quanto é importante o contato com a família, procurando conhecer um pouco da sua realidade e de seu filho, considerando o contexto que é essencial para visualização de habilidades dos alunos com TEA e que pautaram o trabalho do professor, tendo informações de seu desenvolvimento, diagnóstico, relações e rotina, dentre outros. Este tipo de diagnóstico se dá pelo preenchimento da ficha de anamnese do aluno, que não foi feita com nenhum dos alunos investigados, uma escola tem um padrão, mas a outra não se utiliza desta ficha.

A partir da entrevista realizada com os pais muitos pontos importantes foram ressaltados, que poderiam ser detectados nas fichas de anamnese, procurando conhecer a realidade dos alunos, auxiliando no trabalho do professor, pois muitas vezes a única informação que recebem é que terão um aluno com TEA em sua sala, gerando angústia no mesmo, por não saber como trabalhar com este aluno. Então a ficha é um dos pontos de partida para conhecer a realidade deste aluno.

Para as famílias o processo de diagnóstico não é fácil, demoram a perceber os primeiros sinais, passam por uma fase de não aceitação e peregrinação em médicos e avaliações, enquanto buscam por um diagnóstico, o qual é demorado devido a sintomas comuns a outras deficiências, prejudicando o desenvolvimento da criança.

Ser pai de uma criança ou adolescente com autismo não é uma tarefa fácil, sem dúvida. Esse exercício diário requer muito mais zelo, paciência, persistência, fiscalização, disciplina, criatividade e aumento da estrutura familiar, com participação ativa de todos diretamente envolvidos. (SILVA, 2012, p.95)

Os sinais mais comuns relatados pela família são a falta de comunicação, que no início é avaliado como surdez, o isolamento, falta de

interação com os familiares, gritos. Definido na díade (duas categorias) relacionada no DSM-5: “Déficit na comunicação social e interação social; Padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.” (APA, 2014, p.55)

Destaca-se na pesquisa a importância do apoio da APAE, para professores e gestores para efetivar o processo de inclusão, proporcionando o atendimento educacional especializado ao aluno e orientações a escola. Mas para as famílias tem uma importância ainda maior, pois é onde encontram as primeiras informações, num momento em que muitos familiares e amigos se afastam, segundo as famílias, por não aceitarem e compreenderem a situação. Na APAE a família encontra este apoio, orientação e troca de experiência com outras famílias, enquanto seu filho recebe um atendimento multiprofissional que o auxiliará no seu desenvolvimento, principalmente na escola comum.

A inclusão escolar para o aluno com TEA, nem sempre é fácil, principalmente quando não se tem o apoio da família, ou quando a escola e os professores não estão preparados, principalmente na educação infantil, para muitas crianças é a primeira experiência longe de casa, com uma rotina diferente da habitual. Os pais relatam as angústias com o processo de inclusão, uma família destaca já ter vivenciado um momento difícil na escola, onde sentiam que seu filho estava sendo excluído, pois percebiam o desinteresse da professora e reclamações constantes. Após a troca de escola e nova adaptação, a família percebeu o quanto é importante a escolarização de seu filho, assim como a outra família, destacam que a escola se empenha na busca do aprendizado e desenvolvimento de habilidades de seus filhos, destacam a afetividade e o quanto seus filhos gostam de estar na escola. Para Cunha (2015) “o modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pelos afetos de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina”. (CUNHA, 2015, p.76)

Silva (2012) ressalta que:

Uma pessoa com autismo sente, olha e percebe o mundo de maneira muito diferente da nossa. Pais, professores, profissionais e sociedade como um todo precisam mergulhar em seu universo particular e perceber o mundo da mesma forma como ela o vê. Imbuídos desse espírito, os resultados dessa empreitada são surpreendentes e transformadores. (SILVA, 2012, p.15)

A realidade da inclusão escolar é vista como positiva, pela maioria dos sujeitos da pesquisa, mas alguns sujeitos destacam que a mesma não está acontecendo com deveria em algumas escolas, pois a inclusão não se limita apenas em ajudar e apoiar o aluno em sala de aula em suas atividades, colocar uma ajudante para o aluno. Tem uma professora que considera um sonho, uma utopia a inclusão, da forma como vem sendo tratada, dentro das escolas, não considera que seja possível à inclusão desta forma.

Destacam que para a escola se tornar inclusiva é exigido algumas mudanças, ressaltam ser um desafio a todos os envolvidos e que é preciso enfrentar o mesmo, pois é uma realidade e são necessárias algumas ações, sendo a primeira delas o de assumir o papel da mudança, depois repensar certas práticas e ir à busca de conhecimento e atualização. É preciso um trabalho em conjunto de toda escola em prol da inclusão dos alunos com TEA. Todo este levantamento descrito pelos professores sobre inclusão precisa estar descrito no Projeto Político-Pedagógico das escolas, que não contemplam esta temática tão importante e já vivenciada dentro dessas escolas.

Detectou-se que a grande maioria dos professores e gestores da escola comum, não tinham experiência anterior com a inclusão de alunos com TEA, também não tinham formação específica para atuar com os mesmos, descrevem que não se sentiam preparados para recebê-los em suas escolas, mesmos os sujeitos com experiência e preparados, tiveram que ir em busca de cursos, formações e se adaptar ao ritmo de seus alunos, pois cada um tem a sua individualidade. Todos os sujeitos ressaltam a importância da qualificação, muitos não se sentiam preparados, pois suas formações não contemplam as necessidades do ensino inclusivo. Segundo Mantoan (2011) “A escola pra todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores”. (MANTOAN, 2011, p.13)

Quanto a análise das duas escolas investigadas, percebeu-se duas realidades diferentes no processo de inclusão escolar do aluno com TEA, onde as gestoras tem posições e atitudes diferentes frente a inclusão, em uma escola os alunos já foram matriculados com diagnóstico, tanto professores e gestora já sabiam que teriam que buscar novas perspectivas para incluir estes alunos. Já na outra escola o processo todo teve inicio dentro da escola, desde

a detecção até o diagnóstico, que ainda não é aceito pela família, a inclusão nesta escola está passando por um momento de reflexões e contradições, de questionamentos quanto a estrutura e preparo dos profissionais para criar um ambiente inclusivo para este aluno, não se sentem preparados tanto gestora, quanto professora, ressaltam a falta de um apoio maior da Secretaria Municipal de Educação, a professora descreve se sentir impotente e precisar de ajuda. Declaram que é uma realidade na sua escola e um direito de seu aluno e que precisam ir em busca e mudar suas concepções enquanto escola. Para Mantoan (2011):

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. (MANTOAN, 2011, p.79)

A outra gestora considera que sua escola é inclusiva, pois há o interesse e repete por cada aluno matriculado, pauta seu trabalho na afetividade, em conhecer o mundo da criança e conquistar a confiança da criança e da família no primeiro momento. No processo de inclusão do aluno 2, foi necessário a conscientização e esclarecimento com os outros pais da turma. Considera que a inclusão não é importante somente para o aluno, mas para todos os colegas de conviver com as diferenças, oportunidade para o crescimento pessoal de cada indivíduo neste processo.

Revela que não considerava a escola preparada, mas como conhecia algumas particularidades da criança com autismo, buscou mais informações e tentou buscar a inclusão do aluno, incentivando e estimulando o mesmo, junto com a família e a professora, considera que o aluno tem avançado e está se desenvolvendo dentro da escola, situação também declarada pela mãe e percebida durante as observações na escola pela pesquisadora. Segundo Cunha (2015) “na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina”. (CUNHA, 2015, p.29)

Com relação às características do TEA, foi possível identificar crianças com diferentes necessidades e diferentes habilidades mesmo apresentando o mesmo diagnóstico. A aluna 1, aparentemente tem traços leves, conseguiu interagir mais com os colegas e se concentrar mais nas atividades, sua professora tinha experiência com o trabalho com TEA, possibilitando grandes avanços. O aluno 2, tem características mais hiperativas e muita dificuldade na fala, mas com a ajuda da mãe a professora tem conseguido alguns avanços também, buscando por recursos e metodologias diferenciadas, focando sempre em suas dificuldades e no desenvolvimento de algumas habilidades. O aluno 3, apresenta mais dificuldades, não se comunica, interage muito pouco com as pessoas, não tem noção do perigo, não se concentra nas atividades, mas aceita o carinho da professora e suas ordens, mas a mesma não conseguiu desenvolver nenhum trabalho, não tem também o apoio da família que não aceita e também não leva para o acompanhamento, dificultando a inclusão do mesmo. Para Cunha (2015):

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas tem uma forma peculiar de responder os estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias, como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber. (CUNHA, 2015, p.68)

Em relação à concepção das professoras sobre a inclusão dos alunos na escola, foram evidenciados por meio dos relatos que as professoras que apresentavam maior envolvimento afetivo relacionado às práticas inclusivas eram as que se dedicavam mais em estabelecer situações de interação entre elas e o aluno. Para Silva (2012) “o professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especialista nessa área. Com amor, dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança”. (SILVA, 2012, p.114)

Outra professora embora retratasse uma preocupação em auxiliar o aluno, não foram identificadas práticas que de fato respondessem às necessidades para que ele participasse de forma mais efetiva das atividades. Além disso, a professora revelou que havia pouco conhecimento e compreensão por ela sobre os comportamentos específicos do aluno. Mesmo assim, a pesquisadora identificou que os alunos e a professora mantinham boa relação com o aluno e aceitavam suas diferenças. A pesquisadora também

observou que a criança permanecia a maior parte do tempo em atividades isoladas das outras crianças e isto também implicava diretamente na não interação com seus pares. Porém, não foram identificadas estratégias específicas por parte da professora que promovessem a participação do aluno nas atividades e comunicação durante a rotina.

As professoras desenvolveram seus trabalhos propiciando a inclusão se utilizando de metodologias variadas para buscar o desenvolvimento de seus alunos, usando rotinas diárias e imagens para comunicação, as salas neutras, procurando não fazer grandes modificações. A professora 2, mesmo sendo a com menos experiência em sala de aula, não tendo experiência em educação especial e nem formação, buscou através da troca com colegas e com a mãe, alternativas que auxiliassem seu aluno, como o amiginho do dia, o uso de imagens para o desfralde e o projeto Lilás, mesmo declarando não fazer adaptações e não registrando em seu planejamento diário, a mesma de uma forma ou outra tenta contemplar a necessidade de seu aluno se utilizando de outros recursos, como no dia da observação em vez de desenhar a fruta preferida, ofereceu a o aluno a massa de modelar. Freire (2011) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24).

Cunha (2015) também contribui:

É indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas. Transforme as necessidades do aprendente em amor pelo movimento de aprender e de construir. (CUNHA, 2015, p.53)

Durante as atividades que envolveram o brincar dos alunos, houve compartilhamento de situações entre alguns alunos, principalmente da aluna 1 que interage por mais tempo com os colegas, já os outros alunos o tempo de interação é reduzido, evidenciando a existência de situações compartilhadas reais por crianças com TEA. Assim também acontece durante as atividades propostas tanto em ambientes internos como externos.

Uma das afirmações mais comuns sobre autistas é a de que eles não brincam por não interagirem. De fato, quase concordamos: não brincam por que não sabem brincar em virtude da ausência de relações sociais. De acordo com Vigotsky (1994, p.136), “ em um sentido, no brincar, a criança é livre para determinar suas próprias ações”. (ORRÚ, 2012, p. 138)

Por meio das observações em sala de aula para acompanhar as atividades do aluno e pelos questionamentos com as professoras foi possível identificar algumas dificuldades como:

- A falta de comunicação dos alunos que limita sua participação nas atividades em sala de aula;
- Necessidade de auxílio sempre da ajudante ou da professora, inclusive para o uso do banheiro;
- Falta de Infra-estrutura e quantidade de alunos que prejudicam a atenção da professora;
- Falta de materiais didáticos/pedagógicos específicos;
- Desconhecimento de estratégias e metodologias de ensino adequadas as necessidades dos alunos;
- Falta de experiência e capacitação dos profissionais que atuam nas escolas;
- Falta de orientação e apoio técnico pela SME;

Salienta-se que muitas das dificuldades enfrentadas pela escola, professores e alunos, poderá ser superada de forma gradual, se for colocada em prática as metas do Plano Municipal de Educação, que abrange muitas das necessidades relacionadas durante as observações, analisou-se que este documento contempla as questões como: de apoio técnico, proposta inclusiva no PPP, formação continuada, aquisição de materiais, redução de turmas e auxiliares, dentre outras.

Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais. (MANTOAN, 2011, p.79)

5.1 Considerações Finais

A questão de pesquisa colocada neste trabalho era de investigar como estava se dando o processo de inclusão do aluno com TEA nas Escolas de Educação Infantil no município de Piratini-RS, mapeando e descrevendo a situação de escolarização destes alunos, interando-se do universo que envolve

a Educação Inclusiva no que tange a gestão, planejamento, currículo, proposta pedagógica (P.P.P), infraestrutura, metodologia e aspectos legais, analisando a opinião dos profissionais da escola, APAE e das famílias, quanto à inclusão do aluno, observando as transformações/mudanças na escola e na prática pedagógica dos professores que participam deste processo de inclusão.

Considera-se que a partir de toda a proposta de investigação e da metodologia adotada atingi-se os objetivos propostos para esta pesquisa, através da análise de dados e triangulação dos mesmos, onde as observações da realidade, questionamentos e análises documentais, deram uma maior confiabilidade aos resultados.

Constatou-se que alguns pontos ressaltados por pesquisas anteriores se confirmaram nesta investigação, como a falta de formação de professores e gestores, o desconhecimento sobre os sinais e formas de intervenção com o aluno com TEA, na educação infantil, onde se manifestam os primeiros sintomas.

A partir do estado da arte revelaram-se algumas conclusões de pesquisas acadêmicas atuais norteadoras da pesquisa se confirmaram também nesta investigação. Uma delas é que a inclusão escolar do aluno com TEA é um desafio à escola, o professor e a família, exigindo um aperfeiçoamento profissional destacado também por GRACIOLI E BIANCHI (2013).

Mesmo com o avanço das leis a escola ainda não tem os processos bem estabelecidos para promover a inclusão e permanência destes alunos no sistema educacional sem qualquer tipo de discriminação. Para professores e gestores muitas são as dúvidas e conflitos, a grande maioria não se sente preparada para receber e trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência seja intelectual ou motora. Quando a teoria está sendo colocada na prática nas escolas buscando a inclusão, há muitas falhas, que geram dúvidas, algumas devido à falta de informações durante as graduações dos educadores, criando obstáculos na construção de uma para todos, assim ressaltada por CUNHA; ZINO; MARTIM (2015).

Também destacada por Mantoan (2002) quando relata que a educação especial não faz parte do conteúdo curricular de formação básica do educador é reservada somente para quem se dedica a esta área. Conclui-se também que

o TEA, suas características, metodologias de trabalho é ainda desconhecido pelos educadores e demais profissionais da escola, ressaltando a importância da formação continuada visando a educação inclusiva, constatado na pesquisa de SHCMIDT, NUNES, PEREIRA, OLIVEIRA, NUEMBERG & KUBASKI (2016) em um trabalho desenvolvido a partir de 38 professores descritos em seis pesquisas publicadas entre 2013 e 2015.

Ressalta-se a importância do envolvimento da família no processo de inclusão escolar do aluno com TEA, e também a parceria com APAE, pois percebeu-se que a participação e troca constante de informações, contribuem no processo de inclusão, o trabalho em conjunto de todos os envolvidos é condição essencial para que se efetive a inclusão.

Outro aspecto a ser apontado é a importância da mediação do professor, onde se destaca que o professor interessado, com carinho e dedicação pode fazer a diferença na vida desta criança em processo de inclusão, mesmo sem conhecimento e formação, mas ele precisa do apoio de toda escola para que se efetive a inclusão. A gestão com um pensamento priorizando a inclusão também é muito importante, a vontade de fazer a diferença, percebido nas atitudes da mesma. Mas cabe ressaltar que os registros escolares também são muito importantes para que se atinjam os objetivos da inclusão e não estão sendo priorizados nas escolas, assim também como o conhecimento de métodos mais específicos para atuar com alunos com TEA.

Por fim é importante pontuar que muitas dificuldades foram relatadas e observadas durante a pesquisa que envolvem alunos, professores e gestores no processo de inclusão, por mais que os professores e gestores tenham se esmerado, ainda precisam avançar em muitos pontos. Por isso a pesquisadora achou importante sugerir a Secretaria Municipal de Educação algumas modificações que podem auxiliar o município no processo de inclusão escolar dos alunos, não só com TEA.

Sugestões de modificação da realidade para favorecer a implementação de uma proposta inclusiva:

- Equipe de apoio da SME, que dê suporte e atendimento mais efetivo, trabalhando em conjunto com as escolas que tenham alunos em processo de inclusão;

- Formular um modelo de ficha de anamnese padrão para as escolas;
- Revisar os P.P.P das escolas, incluindo as propostas inclusivas;
- Ofertar formações continuadas, oficinas e palestras sobre o tema da inclusão escolar e educação especial aos profissionais das escolas;
- Adquirir materiais didático/pedagógicos para as escolas, ou segundo sugestão de uma professora criar uma Brinquedoteca, na Biblioteca Pública Municipal com estes materiais, para que todos os professores tenham acesso.

Como o objetivo desta pesquisa era de investigar os procedimentos e/ou recursos utilizados na Educação Infantil, com vistas a inclusão do aluno com TEA, o qual verificou-se a necessidade de informações na busca da ampliação de conhecimentos sobre o Transtorno do espectro do autismo, como características, sinais de alerta, comportamentos atípicos e principalmente metodologias, dentre outras necessidades, a presente pesquisa tem como produto final (seção 6) um Guia Prático em forma de E-book (livro digital), destinado a professores e gestores e tem como culminância uma formação oferecida aos professores de Educação Infantil do município.

Com isto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a formulação de novos conhecimentos sobre o tema e principalmente auxilie nas ações voltadas à inclusão da criança com TEA nas escolas nas escolas do município, desde a Educação Infantil.

6 PRODUTO EDUCACIONAL (Apêndice K)

O Mestrado Profissionalizante em Ciências e Tecnologias na Educação² oferece qualificação a gestores e técnico-administrativos e, em especial, aos docentes das áreas de Ciências Natureza e Matemática, das redes públicas de Educação Básica e do Ensino Profissional e Tecnológico. Os profissionais, em curso nesta modalidade de pós-graduação - *Stricto Sensu*, para obterem o título de Mestre necessitam demonstrar habilidades que proporcionem a utilização e criação de ferramentas de ensino que possam vir a contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica, o chamado **produto educacional**.

² Mestrado Profissional proposto pelo Campus Pelotas - Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - <http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/institucional.php>

Em geral, o Mestrado Profissional em Ensino,

[...] deverá ter caráter de preparação profissional na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Deverá, também, estar sempre voltado explicitamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio, e no nível superior na formação de professores das licenciaturas e de disciplinas básicas (MOREIRA, 2004, p. 133).

Moreira (2004) apresenta as características da pesquisa de um Mestrado Profissional em Ensino,

[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

Nas pesquisas encontradas no estado da arte (capítulo 2), percebeu-se a necessidade de uma Formação Continuada com professores da educação Infantil sobre a criança com TEA. Constatou-se também a necessidade da confecção de um material de apoio para professores e gestores pois se percebeu a necessidade de não apenas escrever sobre o tema e sim colaborar com os colegas educadores elaborando um guia prático na forma de E-Book (livro digital), com o intuito de apoiar o trabalho dos atores envolvidos no processo de inclusão escolar.

Com o objetivo de justificar a necessidade do produto educacional e conhecer a opinião de professores do município, sobre a realidade da inclusão escolar das crianças, aplicou-se algumas questões (Apêndice E) as professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil de Piratini, focando na percepção das mesmas sobre o processo de inclusão escolar do aluno com autismo na Educação Infantil. Participaram desta pesquisa 34 professores.

6.1 Condições de contorno da inclusão escolar na Educação Infantil em Piratini

A fim de realizar o levantamento das condições de contorno da inclusão escolar na Educação Infantil no município de Piratini e analisar alguns pontos importantes para a real inclusão do aluno com deficiência, principalmente com TEA, desenvolveu-se um questionário básico (Apêndice E) com perguntas que buscaram conhecer a realidade sobre: a formação inicial e especialização dos professores; disciplinas ou conteúdo específicos durante a sua formação; preparação e experiência para atuar com alunos em processo de inclusão, especificamente com TEA.

Tabela 7: Formação Inicial dos professores de Educação Infantil

| Dimensões | Resposta dos Participantes | |
|-------------------------------|----------------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem |
| Graduação Pedagogia | 24 | 70% |
| Graduação História | 04 | 12% |
| Graduação Ciências Biológicas | 02 | 06% |
| Ensino Superior Incompleto | 03 | 09% |
| Curso Normal | 01 | 03% |

Destaca-se nesta Tabela 7 que a grande maioria dos professores tem terceiro grau completo ou está buscando este grau de estudo, apenas 3% permanece ainda com o Curso Normal (Antigo Magistério) e 70 % tem a Graduação em Pedagogia. Na LDB consta no art. 62, há exigência de formação a nível de terceiro grau completo para os professores que atuam no magistério, manifestado também como uma das metas do Plano Nacional de Educação.

Tabela 8: Especialização dos professores de Educação Infantil

| Dimensões | Resposta dos Participantes | |
|--------------------------|----------------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem |
| Área da inclusão Escolar | 14 | 44% |
| Área da Gestão | 12 | 38% |
| Em andamento | 02 | 6% |
| Sem especialização | 02 | 6% |
| Em outra área | 02 | 6% |

Na Tabela 8 verifica-se que 44 % das professoras tem especialização na área da Inclusão Escolar (Educação Especial), como Psicopedagogia Institucional ou Clínica, Atendimento Educacional Especializado, Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, 6% com especialização em andamento na área da inclusão e apenas 6% não tem uma especialização.

6.2 Informação específica para atuar com alunos com deficiência

Muitos professores durante a sua formação inicial não tiveram disciplinas ou conteúdos específicos que os preparassem ou oferece-se algum conhecimento para atuar com alunos com deficiência, dificultando muito a prática dos mesmos, ocasionando no despreparo para atuar no processo de inclusão escolar, destacado pelos profissionais em suas respostas.

Tabela 9: Graduação: Disciplina e conteúdo específico para atuar com aluno com deficiência

| Dimensões | Resposta dos Participantes | |
|----------------------------|----------------------------|-------------|
| | Frequência | Porcentagem |
| Sim- Disciplina Específica | 9 | 26% |
| Sim- Conteúdo Específico | 8 | 24% |
| Não | 17 | 50% |

Das professoras graduadas, 50 % tiveram informações específicas para atuar com alunos com deficiência durante sua graduação, sendo 26% em uma disciplina específica e 24% em um conteúdo específico, sendo uma somente em libras. Destaca-se que 50% dos professores não tiveram informações para atuar com alunos com deficiência durante a sua graduação.

6.3 Preparação para identificar sinais precoces de TEA e para atuação com os mesmos.

Os professores foram questionados sobre a sua preparação para identificar sinais precoces de TEA em seus alunos e se os mesmos se sentiam preparados para atuar e atuar com alunos com este transtorno. Para cada dimensão respondida foram geradas categorias com questões que foram destacadas pelos professores, buscando a análise das mesmas.

Tabela 10: Porcentagem de profissionais preparados para identificar sinais precoces de TEA

| Dimensões | Resposta | dos | Participantes |
|---------------|------------|-----|---------------|
| | Frequência | | Porcentagem |
| Sim | 04 | | 12% |
| Não | 20 | | 59% |
| Pouco preparo | 10 | | 29% |

Quadro 3: Respostas identificadas em cada dimensão

| DIMENSÃO | RESPOSTAS |
|----------------------|---|
| Não | <i>Trata-se de uma questão muito séria; Só um profissional com especialização tem essa capacidade; Falta de formação na área, especialização; Falta de preparo e experiência; Falta de conhecimento; Cada caso é um caso.</i> |
| Sim | <i>O curso de pós possibilitou ampliar meu conhecimento de TEA. Porque observo muito bem os alunos e sei diferenciar. Por causa do perfil, ou seja, as características do aluno com TEA. Tenho um filho com TEA, estudo muito sobre o assunto</i> |
| Pouco preparo | <i>Dúvidas, mesmo com formação; Falta de uma disciplina específica sobre TEA; Pouco conhecimento; Apresenta-se de forma variável, nem sempre dá para detectar. Por falta de formação. Porque o diagnóstico depende de outros profissionais.</i> |

Segundo a Tabela 10, 59 % dos professores não se sentem preparados (as) para identificar sinais precoces de TEA (Transtorno do espectro do

autismo) em seus alunos, destacam que se trata de uma questão muito séria que só um profissional especializado tem condições, relatam a falta de formação, conhecimento e experiência.

Somente 12% dos professores se sentem preparados para identificar estes sinais em seus alunos, pois a especialização os possibilitou este conhecimento e por saber as características do aluno com TEA e observar seus alunos.

Já 29% dos professores não se consideram bem preparados pois ainda tem dúvidas mesmo tendo formação, descrevem como terem tido uma disciplina específica de TEA, outras destacam a falta de formação e o pouco conhecimento, outra relata que existem alguns sinais mais comuns de alerta, que poderiam de certa forma auxiliá-los no dia-a-dia, dificultando por se apresentar de forma variada.

Tabela 11: Porcentagem de professores preparados para trabalhar com o aluno com TEA.

| Dimensões | Resposta | dos | Participantes |
|----------------------|------------|-----|---------------|
| | Frequência | | Porcentagem |
| Sim | 04 | | 12% |
| Não | 24 | | 70% |
| Pouco preparo | 06 | | 18% |

Quadro 4: Respostas identificadas em cada dimensão

| DIMENSÃO | RESPOSTAS |
|----------------------|---|
| Sim | <i>Experiência vivida com alunos especiais Identificação com crianças com deficiências diversas Não se pode discriminar os alunos Bastante estudo sobre o assunto, por ter um filho TEA e já trabalhei com o aluno TEA</i> |
| Pouco preparo | <i>Depende de cada um, cada um tem suas características, grau, etc. Não é fácil é um desafio enorme. Precisa de mais formação sobre o assunto. Requer muito cuidado e dedicação é preciso estar muito apto para trabalhar com este aluno. Por falta de formação. Embora o conhecimento na teoria, a prática as vezes assusta.</i> |
| Não | <i>Falta de orientação específica; Falta de conhecimento para um bom atendimento; Falta de material necessário para trabalhar com essas crianças; Turmas que possuem esse tipo de deficiência com um número muito alto de alunos;</i> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>Falta de preparação; Mas toda criança tem o direito a ser atendida na forma da lei; Falha no curso Normal e o de Pedagogia que não prepara para saber atender e lidar com alunos com tais deficiências;. Falta de monitor; Falta de profissional especializado para orientar.</i></p> |
|--|--|

A Tabela 11, revela que somente 12% dos professores se sentem preparados para trabalhar com aluno com TEA, por terem experiência, se identificaram com crianças deficientes e estudarem muito sobre o assunto.

Para 18% dos professores, se destacam algumas questões para se considerarem preparadas, descrevem que o desafio é grande, requer muito cuidado e dedicação, precisando estar apto para trabalhar nesta perspectiva, uma professora salienta que sabe na teoria, mas a prática assusta, destacam que depende do caso e do grau, que precisa de formação sobre o assunto.

Como resultado revelador temos **70% dos professores que não se sentem preparados** para trabalhar com um aluno com TEA, destacam-se nas respostas as seguintes questões: Falta de preparação, profissional especializado para orientação específica, conhecimento para um bom atendimento, material específico e monitor nas salas; grande quantidade de alunos e falhas nas formações iniciais.

Analisando todos os discursos aqui apresentados, podemos concluir que os professores clamam por formação continuada e um aprofundamento de seus conhecimentos, mesmo com 44% dos professores questionados já terem formação na área da inclusão, muitos não se sentem preparados para atuar com alunos com TEA.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1997, p.43-44)

Poucos professores se sentem preparados para atuar com os alunos com TEA, indicando a necessidade de capacitação durante a formação inicial assim como na formação continuada destes profissionais; ressaltando a importância de receberem informações referentes às particularidades desta população e as diferentes possibilidades e conhecimento de programas

específicos para alunos com TEA, que podem contribuir para as práticas pedagógicas e para a comunicação do aluno.

Desta forma, o **produto educacional** proposto é um **guia prático (Apêndice k)** na forma de e-book (livro digital) com procedimentos e recursos que poderão ser aplicados nas escolas para inclusão do aluno com autismo, que sirva de material de apoio para professores e gestores. Neste sentido, o e-book constituiu-se dos seguintes aspectos:

- Breve histórico;
- Legislação: inclusão e TEA;
- Causas do autismo;
- Características do TEA;
- Sistemas para classificação de transtornos mentais e comportamentais: CID-10 e DSM-5;
- Diagnóstico: categorias, critérios e classificação;
- Fases do desenvolvimento humano;
- Detecção e intervenção precoce;
- Tratamento e comorbidade;
- Métodos educacionais;
- Construção de um currículo para o aprendente autista;
- Prática pedagógica com o aluno com TEA: possibilidades;
- Sugestões de atividades para cada dificuldade;
- Materiais e atividades pedagógicas;
- Instrumento de avaliação de indicação de TEA.

Espera-se que o provimento deste **produto educacional** possa contribuir com a superação das dificuldades relacionadas na pesquisa e auxilie nas estratégias pedagógicas usadas em sala de aula e na gestão, buscando a inclusão o aluno com TEA em processo de inclusão e também contribua na detecção de suspeita de casos, para que ocorra a intervenção precoce, que tem grande vantagem no desenvolvimento destes alunos.

7 PERSPECTIVAS FUTURAS

A partir do guia prático pretende-se realizar uma Formação Continuada para os professores das escolas de educação infantil do município, procurando esclarecer dúvidas dos colegas, esclarecer alguns termos, proporcionar subsídios para identificação de sinais e metodologias utilizados com alunos com TEA. A educação continuada, na perspectiva de Fernandes (2012), “[...] é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, e que está articulada com sua prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar”. (FERNANDES, 2012, p. 90).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-IV: Manual Diagnóstico e estatístico de transtorno mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **DMS 5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**; trad. NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Ceres Alves de. **Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo**. In: SCHWARTZMAN, Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs). **Transtornos do espectro de autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). São Paulo: Edições 70, 2006.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. 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: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: .

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 Dezembro de 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 08 de abril de 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 555, ano de 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br acessado em: 07 de abril de 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571. **Atendimento Educacional Especializado**, 2008.

_____. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 20 de abril de 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, **prorrogado pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 14 de abril de 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNB/ceb nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 5, DE 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

_____. **O direito da criança à educação infantil: Projetos em tramitação no congresso nacional.** Cadernos CEC 02/2010. Câmara dos deputados de educação e cultura. Brasília 2010.

_____. **Anais da CONAE 2010.** Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2011.

_____, **Ministério da Educação.** Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em 13 de abril de 2017.

_____. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm > Acesso em: 23 de abril de 2017.

_____. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 23 de abril de 2017.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. 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 > Acesso em:

_____. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Censo Escolar.** publicado 23/03/2015 Disponível em : WWW.brasil.gov.br- Portal Brasil com informações do Ministério da Educação – acessado em 01-07-2017

CAMARGO, S. P. H. & BOSA, C. A. (2009). **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COLL C., PALACIOS J. E MARCHESI A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Tradução de Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Izabela A. Moreira; ZINO, Nataly M. Alcantara; MARTIN, Rosana C. de Oliveira. **A inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor.** Unisalesiano, Lins-SP: 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

_____. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

_____. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak , 2015.

DIAS, Fátima R.T. de Salles & FARIA, Vitória L. Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** 2 ed. (rev. ampl.). São Paulo: Ática, 2012.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil.** São Paulo: Giz Editorial, 2008.

GHEDIN, Evandro. **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem.** Boa Vista: UERR Editora, 2012.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: *Revista Integração*. Vol. 24, ano 14, p.22-27. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. **Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica.** Artigo : *Nucleus*, v.11, n.2, out.2014..

GRANDIN, Temple & SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista.** Tradução de Sérgio Flashman. 1ª ed. São Paulo: Editora das Letrinhas, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: mediação, 2012.

JÚNIOR, J.F.B & CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento –** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MANTOAN, Maria. T. E. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** Scipione, 1989.

_____. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos.** Campinas, 1993.

_____(Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006

_____(Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINEZ, Albertina Mitjans & TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MOREIRA, Marco A. **Pesquisa em Ensino: Métodos qualitativos e quantitativos.** Porto Alegre: Editora do autor, 2009..

NUNES, Débora R. P.; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção.** Arizona, Estados Unidos, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898092>

OLIVEIRA, Zima de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____(org.). **O Trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID- 10.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo e linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

RABELO, Annete Scotti. **Adaptação Curricular na Inclusão.** Revista integração, Secretaria de Educação Especial do MEC, ano 9, n.121, 1999.

ROSEK, Marlene & VIEGAS, Luciane Torezan (org.). **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação.** Porto Alegre- RS: EDIPUCRS, 2012.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e más notícias**. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação a sociedade*. Porto: Editora Porto, 2003.

SASSAKI, Romeu. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Adaptações razoáveis sob o crivo inclusivista**- Parte 1. *Revista Reação*, São Paulo, ano XIV, n.75, jul./ago.2010, p. 14-18.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara, OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI Cristiane. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas** *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

SEESP/ SEED/ MEC, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**, Fascículo I, Brasília, 2010.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. **Direito à educação inclusiva: um direito de todos**. São Paulo: Editora Verbatim, 2013.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVEIRA, Andrea Rosa da. **Autismo infantil: práticas educativas integradoras e movimentos sociais**. Curitiba: Appris, 2015.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

YIGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Obras Completas: Fundamentos da defectologia**. Tomo V. *La Habana*: Pueblo e educação, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO GESTOR

Prezados colaboradores, esse questionário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado Profissionalizante desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da graça (IFSUL-CAVG). Desde já agradeço sua participação na pesquisa. Seus dados serão mantidos em anonimato.

QUESTIONÁRIO GESTOR

I - Dados Pessoais e Profissionais:

1-Nome:_____ 2-Idade:_____

3- Formação: _____ 4- Ano de Conclusão:_____

5. Cursou ou cursa alguma especialização? () sim () não

Se sim, qual? _____

6. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? () sim () não Se sim, de quantas horas? _____

7. Tempo de atuação como gestor (a): _____ Professor(a):_____

8. Você já havia trabalhado com crianças com TEA? () sim () não

Se sim, onde? _____

9. Há quanto tempo acompanha alunos com TEA? _____

10. Quantos alunos com TEA já acompanhou, incluindo os atuais? _____

II- Concepções sobre Inclusão escolar

1. O que você entende por Inclusão escolar? _____

2. Você acredita que é possível ocorrer à inclusão escolar? () sim () não

() Não tenho opinião/ Por quê? _____

3. Na sua concepção, o que define a inclusão escolar de alunos com TEA?

4. Você se sentia preparado para receber um aluno com TEA? () sim () não
() + ou - / Por quê? _____

5. Como você avalia a necessidade de qualificação docente para atuação com alunos com TEA? _____

6. Durante sua graduação você teve informações específicas para atuar com alunos com deficiência? () sim () não Se sim, de que forma:
() conteúdo específico () disciplina específica () Outra Forma: _____

III- Contexto Atual

1- Como foi o processo de inclusão do aluno com TEA na sua escola? Quais atitudes foram tomadas para recebê-lo? _____

2- O processo de inclusão de um aluno com TEA enfrenta dificuldades? Quais?

3- Você considerava a escola preparada para receber um aluno com TEA?
() sim () não () + ou - / Por quê? _____

4- A discussão sobre inclusão faz parte do Projeto político-pedagógico da escola? () sim () não

5- O que você sabia sobre o Transtorno do Espectro do Autismo? _____

6. Que trabalho a gestão desenvolve junto ao professor e aluno para auxiliar no processo de inclusão do aluno com TEA? _____

7. Como você vê o desenvolvimento educacional e inclusivo do estudante com TEA nesta escola? _____

8. Como se deu a escolha do professor para atuar com esta turma, com aluno TEA em processo de inclusão? _____

9. Na sua concepção esta escola apresenta características de uma escola inclusiva, principalmente para estudantes com TEA? _____

10. A escola utiliza a ficha de anamnese? () sim () não Se sim, quem realiza o preenchimento? _____

11. O aluno com TEA desta escola é atendido na sala AEE? () sim () não Se sim, onde? _____

12. Como é feito o encaminhamento dos alunos com suspeita de diagnóstico de TEA? _____

13. A seu ver, os professores de sua escola se sentem preparados para identificar sinais precoces de TEA em seus alunos? () sim () não () + ou - Por quê? _____

V- Relação com a Família

1. De que forma a escola tem estimulado a participação da família na vida escolar do estudante? _____

2. Como é a relação com a família do (a) aluno com TEA? Tem ajuda dos responsáveis da criança? () sim () não () + ou - Como? _____

3. Em sua opinião, a relação com a família, facilita ou não o processo de inclusão? () sim () não Por quê? _____

Assinatura

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Prezados colaboradores, esse questionário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado Profissionalizante desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da graça (IFSUL-CAVG). Desde já agradeço sua participação na pesquisa. Seus dados serão mantidos em anonimato.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

I - Dados Pessoais e Profissionais:

- 1- Nome: _____ 2- Idade: _____
- 3- Formação: _____ 4- Ano de Conclusão: _____
5. cursou ou cursa alguma especialização? () sim () não
Se sim, qual? _____
6. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? () sim () não
Se sim, de quantas horas? _____
7. Tempo de atuação como professor (a): _____
8. Você já havia trabalhado com crianças com autismo? () sim () não
Se sim, onde? _____
9. Há quanto tempo acompanha alunos com autismo? _____
10. Quantos alunos com TEA já acompanhou, incluindo os atuais? _____

II- Concepções sobre Inclusão escolar

1. O que você entende por Inclusão escolar? _____
-
-

2. Você acredita que é possível ocorrer à inclusão escolar? () sim () não
() Não tenho opinião/ Por quê? _____
3. Na sua concepção, o que define a inclusão escolar de alunos com TEA?

4. Você se sentia preparado para receber um aluno com TEA? () sim () não
() + ou - Por quê? _____
5. Como você avalia a necessidade de qualificação docente para atuação com alunos com TEA? _____
6. Durante sua graduação você teve informações específicas para atuar com alunos com deficiência? () sim () não Se sim, de que forma:
() conteúdo específico () disciplina específica () Outra Forma: _____

III - Contexto atual

1. Você sentiu alguma dificuldade em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seu aluno com TEA? () sim () não () + ou -
Quais dificuldades? _____
2. O aluno tem algum tipo de atendimento especializado? () sim () não
Se sim, qual e onde? _____
3. Tem ajuda de outro profissional? Da escola ou de outra instituição?
() sim () não Qual? De que forma? _____
4. Você recebeu, ou recebe algum tipo de orientação para trabalhar com este aluno? () sim () não Se sim, de quem e de que forma? _____

5. Você considera que seu aluno com TEA está incluído? () sim () não () + ou -
Por quê? _____
6. A instituição na qual você trabalha oferece anteparos para que a inclusão ocorra? () sim () não () + ou - / Quais são eles? _____

7. Já participou do processo de diagnóstico de um aluno com suspeita de TEA?
() sim () não () Se sim, quais foram os sinais observados? _____

IV - Prática Pedagógica

1. Como você tem trabalhado com os alunos com TEA para promover a aprendizagem? _____
2. Você fez alguma adequação curricular para trabalhar com este aluno?

() sim () não Se sim, qual /quais? _____

Consideras que contempla as necessidades do mesmo? () sim () não () + ou -
Por quê? _____

3. Você tem conhecimento de algum programa educacional específico para trabalhar com crianças com autismo em sala de aula? () sim () não
Se sim, qual programa? _____

4. Como é feito o planejamento das atividades que você dará durante a semana? _____

5. Fez algumas mudanças no espaço físico e organização da sala de aula?
Quais? _____

V- Relação com a Família

1. De que forma você e a escola tem estimulado a participação da família na vida escolar do estudante? _____

2. Como é a sua relação com a família do (a) aluno com TEA? Você tem ajuda dos responsáveis da criança? () sim () não () + ou -
Como? _____

3. Em sua opinião, a relação com a família, facilita ou não o processo de inclusão? () sim () não
Por quê? _____

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PROFESSOR AEE- APAE

Prezados colaboradores, esse questionário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado Profissionalizante desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da graça (IFSUL-CAVG). Desde já agradeço sua participação na pesquisa. Seus dados serão mantidos em anonimato.

QUESTIONÁRIO PROFESSOR SALA AEE- APAE

I - Dados Pessoais e Profissionais:

- 1- Nome: _____ 2- Idade: _____
- 3- Formação: _____ 4- Ano de Conclusão: _____
5. cursou ou cursa alguma especialização? () sim () não
Se sim, qual? _____
6. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? () sim () não
Se sim, de quantas horas? _____
7. Tempo de atuação como professor (a): _____
8. Você já havia trabalhado com crianças com autismo? () sim () não
Se sim, onde? _____
9. Há quanto tempo acompanha alunos com autismo? _____
10. Quantos alunos com autismo já acompanhou, incluindo os atuais? _____

II- Concepções sobre Inclusão escolar

1. O que você entende por Inclusão escolar? _____
-
-

2. Você acredita que é possível ocorrer à inclusão escolar? () sim () não
() Não tenho opinião/ Por quê? _____

3. Na sua concepção, o que define a inclusão escolar de alunos com TEA?

4. Você se sentia preparado para receber um aluno com TEA? () sim () não
() + ou - / Por quê? _____

5. Como você avalia a necessidade de qualificação docente para atuação com alunos com TEA? _____

6. Durante sua graduação você teve informações específicas para atuar com alunos com deficiência? () sim () não Se sim, de que forma:
() conteúdo específico () disciplina específica () Outra Forma: _____

III - Contexto atual

1. Qual o papel do professor de atendimento educacional especializado (AEE) junto ao aluno com TEA? _____

2. Como é desenvolvido o trabalho na sala AEE com o aluno com TEA? _____

3. Qual a função do AEE? _____

4. Como é desenvolvido o trabalho AEE, junto à escola do aluno com TEA?

5. Quantas vezes por semana e período o aluno é atendido na sala AEE?

6. Você sentiu alguma dificuldade em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de seu aluno com TEA? () sim () não () + ou -
Quais dificuldades? _____

7. Tem ajuda de outro profissional? () sim () não /Qual? De que forma?

8. Como você tem trabalhado com os alunos com TEA para promover a aprendizagem? _____

9. Você utiliza algum programa educacional específico para trabalhar com crianças com autismo na sala AEE? () sim () não
Se sim, qual programa? _____

V- Relação com a Família

1. Como é a sua relação com a família do (a) aluno com TEA? Você tem ajuda dos responsáveis da criança? () sim () não () + ou -
Como? _____

2. Em sua opinião, a relação com a família, auxilia no desenvolvimento do aluno com TEA? () sim () não
Por quê? _____

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO GESTOR APAE

Prezados colaboradores, esse questionário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado Profissionalizante desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da graça (IFSUL-CAVG). Desde já agradeço sua participação na pesquisa. Seus dados serão mantidos em anonimato.

QUESTIONÁRIO GESTOR APAE

I - Dados Pessoais e Profissionais:

- 1- Nome: _____ 2- Idade: _____
- 3- Formação: _____ 4- Ano de Conclusão: _____
5. cursou ou cursa alguma especialização? () sim () não
Se sim, qual? _____
6. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? () sim () não
Se sim, de quantas horas? _____
7. Tempo de atuação como Gestor (a): _____ Professor (a): _____
8. Você já havia trabalhado com crianças com TEA? () sim () não
Se sim, onde? _____
9. Há quanto tempo acompanha alunos com TEA? _____
10. Quantos alunos com TEA já acompanhou, incluindo os atuais? _____

II- Concepções sobre Inclusão escolar

1. O que você entende por Inclusão escolar? _____
-

2. Você acredita que é possível ocorrer à inclusão escolar? () sim () não
() Não tenho opinião/ Por quê? _____

4. Na sua concepção, o que define a inclusão escolar de alunos com TEA?

4. Você se sentia preparado para receber um aluno com TEA? () sim () não
() + ou - / Por quê? _____

5. Como você avalia a necessidade de qualificação docente para atuação com alunos com TEA? _____

6. Durante sua graduação você teve informações específicas para atuar com alunos com deficiência? () sim () não Se sim, de que forma:
() conteúdo específico () disciplina específica () Outra Forma: _____

III - Contexto atual

1. Qual a função da APAE? _____

2. Qual o papel da APAE junto ao aluno com TEA? _____

3. Como é desenvolvido o trabalho da APAE com o aluno com TEA? _____

4. Como é conduzido o trabalho da APAE, junto à escola do aluno com TEA?

5. Quantos alunos com TEA são atendidos pela APAE atualmente? _____

5. Destes quantos frequentam o ensino regular e em qual modalidade? _____

6. Algum aluno atendido pela APAE não frequenta o ensino regular? Por quê?

7. Quais serviços de acompanhamento multidisciplinar são oferecidos aos alunos com TEA? _____

8. Como são avaliados os alunos encaminhados com sinais de TEA para esta instituição? Quais os instrumentos utilizados? _____

9. A APAE deste município tem registro como escola de educação especial?
() sim () não Por quê? _____

10. Que trabalho a APAE desenvolve com aluno TEA, especificamente na sala AEE? _____

V- Relação com a Família

1. Qual o papel da APAE junto à família do aluno com TEA? _____

2. Como é a relação com a família do (a) aluno com TEA? Tem ajuda dos responsáveis da criança? () sim () não () + ou -
Como? _____

3. Em sua opinião, a relação com a família, auxilia no desenvolvimento do aluno com TEA? () sim () não
Por quê? _____

Assinatura

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO PROFESSORES ED. INF.

Prezados colaboradores, esse questionário faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado Profissionalizante desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da graça (IFSUL-CAVG). Desde já agradeço sua participação na pesquisa. Seus dados serão mantidos em anonimato.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES EDUCAÇÃO INFANTIL

Formação: _____

Pós- graduação: _____

1. Durante sua graduação você teve informações específicas para atuar com alunos com deficiência? () sim () não

Se sim, de que forma:

() conteúdo específico () disciplina específica () Outra Forma: _____

2. Você se sente preparado (a) para identificar sinais precoces de TEA (Transtorno do espectro do autismo) em seus alunos?
() sim () não () um pouco

Por quê? _____

3. Você se considera preparado (a) para trabalhar com um aluno, com deficiência, especificamente com TEA? () sim () não () um pouco

Por quê? _____

Obs: Este questionário será aplicado a todos os professores das escolas de Ed. Inf. do município de Piratini.

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

Prezados colaboradores, essa entrevista faz parte da coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado Profissionalizante desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas Visconde da graça (IFSUL-CAVG). Desde já agradeço sua participação na pesquisa. Seus dados serão mantidos em anonimato.

ROTEIRO DE ENTREVISTA FAMÍLIA

1. Como foi o processo de descoberta do TEA no seu filho (a)?
2. Quem percebeu os primeiros sinais? Onde foram percebidos os primeiros sinais? () escola () em casa () outra opção:
3. Quais foram os primeiros sinais identificados em seu filho (a)?
4. Como e onde você recebeu as primeiras informações sobre o possível diagnóstico de TEA em seu filho (a)?
5. Quem fez o diagnóstico? Quais procedimentos foram adotados até o resultado final?
6. Como foi receber o diagnóstico?
7. Alguma vez você duvidou do diagnóstico? Por quê?
8. Que idade tinha seu filho quando começou a apresentar os primeiros sinais de TEA? Que idade tinha quando o diagnóstico foi fechado?
9. Como é o contato e relacionamento da criança com a família?
10. Como é a sua relação social com amigos e conhecidos?
11. Que locais em que costumava brincar?
12. Quais as suas brincadeiras prediletas, objetos ou brinquedos de preferência?

13. Qual a primeira escola em que seu filho estudou? Com que idade?
14. Como é ou era a escola?
15. Qual foi a primeira professora? Como era sua relação com ela?
16. Com relação à escola, havia algo que lhe preocupava ? Era tranquilo? Gerava ansiedade? .
17. Como consideras o desempenho escolar de seu filho (a)?
18. Tem alguma queixa da escola?
19. A família e o aluno participação em eventos da escola (festas, comemorações, gincanas...) Se não, por quê?
20. Qual o trabalho desenvolvido pela APAE com seu filho (a)? Quantas vezes por semana?
21. Como vê o processo de escolarização de seu filho (a)? Como tem auxiliado no desenvolvimento de seu filho(a)?
22. Como é sua relação com a escola?
23. Tem alguma angústia futura com relação ao seu filho(a)? Qual? Por quê?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Ficha de Anamnese

Analise da ficha de Anamnese do aluno, observando as descrições da família e se a mesma contempla fases iniciais como gestação, nascimento e atuais como hábitos cotidianos.

Analise da ficha observando se a mesma contempla o roteiro básico sugerido por CUNHA (2015):

- Hábitos cotidianos (alimentação, sono, estereotipias);
- Antecedentes patológicos (pessoas na família com o mesmo quadro);
- Observações orgânicas e neurológicas (dores, febres, medicamentos, convulsões, tratamentos);
- Aspectos afetivos (relação social, familiar e escolar).

Projeto Político Pedagógico

Observar se a escola tem uma Proposta inclusiva e como ela está pautada;

Analisar se está prevista no texto a educação especial e devidas adequações estruturais e de currículo quando necessário e parecer legal que embasam o mesmo;

Verificar o referencial teórico que embasa a proposta inclusiva;

Analisar a visão de educação e proposta metodológica que embasa a instituição.

Adequação Curricular

Verificar se houve registro de adequação curricular nos componentes do nível frequentado pelo aluno;

Observar se aparece alguma proposta de sensibilização á comunidade escolar para aceitação do aluno com deficiência e se tem previsão de atividades de interação socioculturais envolvendo este estudante com os demais colegas;

Analisar se há sugestão de procedimentos a serem realizados com esse aluno em sala de aula;

Verificar se apresenta alguma estratégia de envolvimento da família na vida escolar do aluno com TEA.

Plano Municipal de Educação

Analisar o documento no que diz respeito a educação especial, redução de turmas, previsão de monitores e adequações curriculares e estruturais, e

| | | |
|-------------|-------------|----------------|
| Atendimento | Educacional | Especializado. |
|-------------|-------------|----------------|

APÊNDICE H

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola: _____

Data: __/__/__ Período de Observação: () Chegada () Intermediário () Saída

| ITEM A SER OBSERVADO | OBSERVAÇÕES |
|---|-------------|
| Ambientes utilizados na escola pelo aluno | |
| Organização do espaço e tempo | |
| Materiais utilizados pela professora | |
| Metodologia adotada pela professora | |
| Interação do aluno com professor e colegas | |
| Comunicação e linguagem do aluno | |
| Habilidades sensoriais, cognitivas e motoras | |
| Participação nas atividades – Ambientes internos/externos | |
| Comportamento - Ambientes internos/externos | |
| Relação com os demais profissionais da escola | |
| Dificuldades Observadas | |

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Projeto de Pesquisa: A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil.

Instituição realizadora da Pesquisa: Instituto Federal Sul-rio-grandense
Campus Pelotas - Visconde da Graça

Pesquisador responsável: Ilis Ângela Wickboldt Manetti

Objetivo: investigar e planificar os procedimentos e/ou recursos que poderão ser aplicados na Educação Infantil, para a inclusão do aluno com TEA.

Procedimentos a serem utilizados:

A pesquisa será produzida a partir de dados coletados junto a professores, gestores e familiares de alunos com TEA na Educação Infantil. Para isso, é solicitado que o colaborador responda a um questionário ou entrevista abordando questões a serem analisadas sobre o tema.

Os dados coletados serão utilizados para tabulação e posterior análise. Há o comprometimento do pesquisador em não divulgar os nomes dos colaboradores dessa pesquisa e nem mesmo informações que possam vir a expô-los, garantindo o sigilo e privacidade absoluta de seu anonimato.

Além disso, o colaborador da pesquisa terá os esclarecimentos desejados e a assistência adequada, se necessária, antes e durante a realização da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção frente à pesquisa aqui apresentada.

Pelotas, _____ de _____ de 2018.

Nome do colaborador da pesquisa

Ass. do colaborador da pesquisa

APÊNDICE J

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

CARTA DE SOLICITAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Exmo. Sr. Secretário Municipal de Educação de Piratini-RS

Vimos por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a apreciação de projeto de pesquisa para aprovação por esta Secretaria e autorização de realização da pesquisa na E. M.de Ed. Inf. Meu Lar e E. M.de Ed. Inf. Recanto Infantil.

Instituição de Ensino: **Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas – Visconde da Graça**

Especificação da pesquisa: **Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação**

Linha de Pesquisa: **Inclusão e Tecnologias**

Título da pesquisa: **A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil.**

Orientador: **Raymundo Ferreira Filho;**

e-mail: **raymundofilho@cavg.ifsul.edu.br**

Pesquisadora: **Ilis Ângela Wickboldt Manetti;**

e-mail: **ilismanetti@bol.com.br**

Pesquisadora

Orientador

APÊNDICE K

PRODUTO EDUCACIONAL

E-BOOK

GUIA PRÁTICO SOBRE RECURSOS E PROCEDIMENTOS PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Autoria: Ilis Ângela Wickboldt Manetti

Orientação: Prof Dr Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho



Este produto educacional foi desenvolvido como parte do projeto de dissertação de Mestrado **INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, da aluna Ilis Manetti, do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação sob orientação do Prof Dr Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

MENSAGEM

Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.

Marion Welchmann

1. INTRODUÇÃO

Este e-book tem o propósito de apoiar professores e gestores em relação à inclusão de alunos TEA na Educação Infantil.

1.1 BREVE HISTÓRICO

O verbete autismo Tem origem de acordo com do grego, *autos*, que significa, “Em si mesmo”, por retratar justamente a maior característica do autista, que é a introspecção. (CUNHA, 2015, aspas do autor)

Definire-se o autismo como um transtorno do desenvolvimento, considerado invasivo, porque faz parte da constituição do indivíduo e afeta a sua evolução. É caracterizado por alterações no comportamento, na comunicação e na interação social. (SILVEIRA, 2015, p.27)

As primeiras descrições mais fidedignas do autismo surgiram na década de 40, trata-se de um diagnóstico recente. (SILVA, 2012).

Leo Kanner, psiquiatra austríaco, em 1943 publicou as primeiras pesquisas sobre o autismo, constatou essa nova síndrome através da observação clínica de crianças que não se enquadravam nas classificações já existentes. (CUNHA, 2015)

Kanner publicou um informe: “Alterações autistas do contato afetivo”, em que descrevia o caso de onze crianças, por ele estudadas, que apresentavam características fortes de distúrbio do desenvolvimento (ORRÚ, 2012, aspas do autor).

1.2 DIA MUNDIAL CONSCIENTIZAÇÃO

A partir do decreto da ONU, de dezembro de 2007 estabeleceu o dia 02 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, comemorado pela primeira vez no Brasil em 2008.

2. LEGISLAÇÃO: INCLUSÃO E TEA

A frase “**Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS**”, traz uma mudança na forma de conceber e conceituar as pessoas com deficiência, reconhecendo que a pessoa humana se sobrepõe à deficiência e que esta é apenas uma característica da condição humana. (BRASIL, 2009)

2.1 LEI Nº 12.764, POLÍTICA NACIONAL DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pela legislação brasileira, desde 2012 a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e têm os mesmos direitos de qualquer outra pessoa, previsto em leis e decretos gerais. (BRASIL, 2012)

Beneficiada pelas leis de educação especial, que garante proteção especial, tratamento adequado em estabelecimentos de saúde e educação de qualidade no ensino regular público ou privado. (BRASIL, 2012)

2.2 DECRETO FEDERAL Nº 7611/2011 - AEE

Dispõe sobre a oferta do atendimento Educacional Especializado, no que se refere ao cômputo de dupla matrícula dos alunos, ou seja, a matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Este decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe (BRASIL, 2011):

I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Público-alvo do AEE: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, de acordo com o inciso 1º do artigo 1º do decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. (BRASIL, 2011)

Objetivos do atendimento educacional especializado, conforme art. 3º:

- V- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- VI- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- VII- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- VIII- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis e etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

2.3 DECRETO Nº 8368/14

Conforme se comprovada à necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação sócia, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculado disponibilizará acompanhamento especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.755 de 2012 (BRASIL, 2014 b).

2.4 LEI Nº 13.146/2015- LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI)

A LBI assegura um sistema educacional inclusivo, no capítulo IV, art. 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Art. 28, inciso III, uma escola que pretende seguir os princípios de uma educação inclusiva precisa rever a sua proposta pedagógica e fazer constar em seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) sua visão de inclusão e princípios para uma educação para todos, que também fala da necessidade de realizar as adaptações razoáveis atendo as características dos estudantes com deficiência. (BRASIL, 2015)

3. CAUSAS DO AUTISMO

A ciência ainda não sabe por que ocorre o autismo, as causas podem ser oriundas da interação ou não de fatores ambientais (idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico) e fatores genéticos e fisiológicos (APA, 2014). Existe a hipótese de que é um fenômeno de causa genética, associada a mecanismos alérgicos não identificados e desenvolvidos ainda no útero, durante a gestação. Esses processos desencadeiam inflamação que altera o desenvolvimento do cérebro. As pesquisas apontam que a origem do transtorno estaria relacionada a um grupo de genes e da interação entre eles. (SILVA, 2012)

Estaticamente falando, o autismo acomete mais meninos do que meninas, numa proporção de 4 para 1(SILVA, 2012). Por isso o uso da cor azul para representar o autismo.

4. CARACTERÍSTICAS DO TEA

4.1 DISFUNÇÕES SOCIAIS

- O contato social é prejudicado, porque não sabem e não aprenderam a arte de interagir;
- Têm dificuldades de socialização, com variados níveis de gravidade, dificuldades sutis (que se descobre só de adulto) até as mais severas, onde praticamente se isolam em um mundo impenetrável;
- Para o autista ficar isolado não é uma opção, mas sim uma necessidade, o contato social parece invasivo e intimidador;
- Falta de habilidade social, preferem brincar sozinhas e se manter distante dos outros;
- Pouco contato visual, raramente interage pelo olhar;
- Têm dificuldade de compartilhar momentos ou interesses com outras pessoas;
- Se divertem mais com objetos e animais e se interessa mais por eles do que por pessoas;
- Risos inadequados ou inapropriados;
- Falha na antecipação de posturas ou movimentos. Ex: Levantar os braços quando alguém vai pegá-lo no colo.
- Usam pessoas do seu convívio como ferramenta para demonstrar o que desejam.

4.2 DISFUNÇÕES DA LINGUAGEM E NA COMUNICAÇÃO

- Dificuldade na capacidade de se comunicar pela linguagem verbal e não verbal:
 - Linguagem verbal: é a escrita ou falada;
 - Linguagem não verbal: sinais e símbolos (gestos, posturas corporais e expressões faciais - careta, sorriso, piscar de olhos, dentre outros);
- Presença de ecolalia (repetir frases de desenhos ou que o adulto acabou de falar)
- Falar na terceira pessoa: a Márcia quer comer, ela está com fome;
- Discurso monotônico - robzinho falando, sem alteração de tons e jeito de falar, sem emoções;
- Fala monotemática – fala apenas de coisas do seu interesse;
- Pouca curiosidade social – não conseguem relatar acontecimentos de forma espontânea, contar eventos passados. Ex: contar o que aconteceu na escola;
- Incompreensão da intenção das perguntas e das ações. Ex: Ele quer ir embora ou continuar conversando?
- Tendem a monologar – discursar sobre um único tema, sem deixar outra pessoa entrar na conversa;
- Forma concreta de ver o mundo- impede de identificar sutilezas e questões subtendidas, não entendem piadas;
- Não inferem a intencionalidade de ironias e brincadeiras, nem fala de duplo sentido. (mente literal). Ex: Vou morrer de rir;
- Não consegue entender a intenção das atitudes. Ex: Abrir a geladeira, indica que a pessoa está com fome e vai se alimentar;
- Alguns podem já ter falado alguma palavra, entre 12 e 18 meses;
- A perda da fala as vezes é acompanhada por comportamentos como agressividade, autoagressividade, birras e choros alternados com risos e gritos;
- Ingenuidade;
- Não são hábeis para mentir, dissimular, enganar ou falar palavras que não expressam a verdade.

4.3 DISFUNÇÕES COMPORTAMENTAIS

Divide-se em duas categorias (SILVA, 2012):

1ª Categoria: Comportamentos motores estereotipados e repetitivos:

- Estereotipados: Pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer as mãos ou os dedos, fazer caretas, dar pulinhos e correr de um lado para outro;
- Repetitivos: alinhar/empilhar brinquedos de forma rígida; observar objetos aproximando-se muito deles; prestar atenção exagerada a certos detalhes de um brinquedo; demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento (ventiladores, máquinas de lavar roupas etc.).

- Alguns mais agitados não seguem comandos, fazem só o que é do seu interesse, geralmente restritivo. Ex: querem sempre as mesmas coisas, do mesmo jeito, na mesma sequência;
- É normal a birra, quando alguém o contraria;
- Perceptível hiperatividade ou extrema inatividade;
- O medo e a raiva podem ganhar proporções traumáticas;
- Tem uma hiperatividade física diferente do TDAH. Para autista o prazer está na agitação, o excesso de movimentos não tem função, para TDAH a característica de hiperatividade mental, procura atividades diferentes;

2ª Categoria: Comportamentos disruptivos cognitivos:

- Compulsões, rituais e rotinas;
- É atraída por objetos que rodam e balançam;
- Insistência, mesmice e interesses com aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las;
- Padrão anormal e restritivo de interesse, exagerado em foco e intensidade, dedicando toda energia a um único foco de interesse, tendendo a ter prejuízos em outras áreas de suas vidas (pequenos gênios). Ex: Saber tudo de dinossauros, ou trens, ou cálculos;
- Autoagressão, bater com o corpo ou a cabeça na parede, morder-se, sem reclamar de dor;
- Fonofobia- aversão a barulhos altos, gritos ou fogos de artifício;
- Fotofobia- aversão a luz em excesso;
- Instabilidade de humor e afeto;
- Apresentam insônia, sono agitado ou trocam o dia pela noite;
- Gosto por música;
- Dificuldades nas atividades básicas da vida diária;
- Pensamento concreto;
- Podem tolerar extremos de dor, fome e temperatura sem reclamar.

4.4 DIFICULDADE NA ÁREA COGNITIVA DE FUNÇÕES EXECUTIVAS

Funções que permite que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, se controle para continuar na tarefa, tenha atenção e resolva problemas.

- Resistência a mudança de rotinas;
- Usa memórias antigas ao invés de planejar novas ações;
- Ficam aflitos quando há mais de uma opção para escolher;
- Têm dificuldade para generalizar regras ou informações (prende-se a uma regra escolhida);
- Ficam ansiosos com mudanças;
- Têm grandes problemas com transições;
- Vivem mais o presente;
- Os padrões repetitivos e restritivos de comportamentos muitas vezes dominam atividades diárias que prejudicam a aprendizagem e seu desenvolvimento;
- Apego a rotina e dificuldade de flexibilização;

- Demoram cerca de 5 minutos em média para mudar a atenção de uma coisa para a outra. Ex: Quando olham para um rosto, se prendem mais tempo em cada parte construindo uma imagem de partes isoladas e não de um todo;
- Dificuldade em compartilhar momentos e interpretar o outro. Ex: A mãe sorri para algo, não percebe a tempo, já mudou a fisionomia da mãe;
- O detalhe chama mais a atenção do que o todo. Ex: Com um carrinho, prefere ficar olhando a rodinha rodando;
- Déficit na capacidade de unificar o mundo percebido, não vê o mundo como um todo, vê o mundo em pedaços;
- Necessidade de uniformidade e rotina, interesse restrito e limitado, comportamento repetitivo;
- O mundinho deles é um lugar seguro para eles, parece uma tentativa de paralisar o mundo para torná-lo mais coerente. Ex: Gostam de trem, pois tem uma continuidade é previsível;
- Habilidade espacial limitada, decorrência da fragmentação da percepção visual;
- Se desliga do ambiente social em virtude da incapacidade de organizá-lo em um conjunto coerente;
- Comum atravessar a rua sem atentar se há carros em movimento, se tiver um objeto de sua atenção do outro lado;
- Tem dificuldade para reconhecer a utilidade das coisas, simbolizar e nomear;
- O importante não é a capacidade acadêmica e sim aquisição de habilidades sociais e a autonomia. Ex: escovar os dentes, vestir-se, fazer as refeições;
- As descobertas do autista são muito influenciadas pelas sensações com pouca inferência cognitiva;
- Pode ter aptidões, na música, no desenho, na pintura, em cálculos ou movimentos motores de difícil execução.
- Prejuízo na lateralidade, ocasionando problemas de ordem espacial, distinção direita/esquerda e dificuldades de leitura e escrita;
- Dificil alimentação ou compulsão alimentar;
- Apego a um único brinquedo, filme, personagem ou uma única música.

4.5 CAPACIDADE SENSORIAL

- hipersensibilidade aos estímulos do ambiente exterior e uma pungente busca por sensações;
- Não suportam barulhos, assustando-se ou atraem-se por algum ruído;
- Interesse em tocar os objetos insólidos ou levá-los à pele;
- Por vezes, ficam presos à observação de um pequeno detalhe no ambiente (podendo ser imperceptível para nós).
- Hábito de cheirar e/ou lambem objetos;
- Insistência tátil: podem permanecer por muito tempo passando a mão sobre uma determinada textura.

4.6 SENTIMENTOS

- Perceber, sentir e expressar sentimentos não é muito fácil para um autista;
- Dificuldade em interpretar expressões faciais, gestos ou comportamentos. Ex: alegria, tristeza, choro;
- Dificuldade de se aninhar no colo dos cuidadores ou extrema passividade no contato corporal;
- Extrema sensibilidade em momentos de desconforto (ex.: dor);

4.7 DIFICULDADES MOTORAS

- Dissimetrias na motricidade, tais como: maior movimentação dos membros de um lado do corpo;
- Flapping- movimento característico de abanar mãos e antebraços na altura do ombro, como se estivesse imitando um pássaro voando;
- Movimentos corporais em bloco e não suaves e distribuídos pelo eixo corporal;
- Assimetria ou exagero em retornar membros superiores à linha média;
- Dificuldade de virar o pescoço e a cabeça na direção de quem chama a criança.
- Dificuldade de coordenação motora fina;
- Marcha rígida e desajeitada;
- Andar na ponta dos pés.

4.8 DIFICULDADES EM BEBÊS

- Durante a fase do aleitamento, os bebês podem apresentar dificuldade de sucção e não aceitar mamar;
- Dificuldades de rolamento na idade esperada;
- Aversão ao colo;
- Não olhar nos olhos;
- Apresentam dificuldades nos comportamentos antecipatórios, ex: estender os braços e fazer contato visual para pedir colo. E imitativos ex. gesto de beijo.
- Não reagem a fala materna como se conversassem, respondendo com movimentos corporais, balbucios e gritos;
- Não atendem ao chamado pelo seu nome, parecem ignorar ou reagir apenas após insistência ou toque;
- Podem não repetir gestos, como acenos;
- Podem gritar muito e manter seu choro indiferenciado.

5. SISTEMAS PARA CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E COMPORTAMENTAIS: CID-10 E DSM-5.

5.1 CID (CLASSIFICAÇÃO ESTATÍSTICA INTERNACIONAL DE DOENÇAS E PROBLEMAS RELACIONADOS COM A SAÚDE)

Procura categorizar, baseado na organização de síndromes, as descrições diagnósticas, encontra-se na sua décima edição. (SILVEIRA, 2015).

Na CID 10, os transtornos globais do desenvolvimento se definem no F 84:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (OMS, 1993)

5.2 DSM - MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS

Classificação de transtornos mentais e critérios associados, elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos.

Propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico preciso e o tratamento de transtornos mentais. (APA, 2014)

A nova edição do DSM, o DSM-5, publicada em 18 de maio de 2013, no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista, passou a fazer parte do grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Segundo o DMS-5, o grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento é concebido como:

[...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento em geral antes de a criança ingressar na escola sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações

muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência [...] (APA, 2014).

Sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) o DSM-5 salienta que:

Algumas crianças com transtorno do espectro autista apresentam platôs ou regressão no desenvolvimento, com uma deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou uso da linguagem, frequentemente durante os dois primeiros anos de vida. Tais perdas são raras em outros transtornos, podendo ser um sinal de alerta útil para o transtorno do espectro autista (APA, 2014, p.55)

No DSM-5, os transtornos de Aspeger, Transtorno Autista Clássico, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância, Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, passaram a receber o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, menos a Síndrome de Rett. (SILVEIRA, 2015)

Esses transtornos antes eram diagnosticados de forma específica, possuem aspectos em comum, e agora passam a ter a mesma nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo.

Segundo o DSM-5:

Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. (APA, 2014, p.44)

6. DIAGNÓSTICO

Para o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo é necessário um vasto protocolo de investigação, realização de exames, pesquisa de condições específicas (genéticas ou não), exame de neuroimagem, observação comportamental, anamnese detalhada, que tem como base os critérios internacionais da CID -10 em conjunto com o DSM- 5. (ORRÚ, 2012)

6.1 CATEGORIAS PARA DIAGNOSTICO DSM-5 (APA, 2014):

- Déficit na comunicação social e interação social;
- Padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

6.2 CRITÉRIOS PARA O DIAGNÓSTICO DSM-5 :

A - Deficiências persistentes na comunicação e interação social:

1. Limitação na reciprocidade social e emocional;
2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social;
3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica:

1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;
2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais;
3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco;
4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. (APA, 2014).

6.3 CLASSIFICAÇÃO SEGUNDO O NÍVEL DE GRAVIDADE

- Nível 1-** exigindo apoio muito substancial;
- Nível 2-** exigindo apoio substancial;
- Nível 3-** exigindo apoio.

As manifestações variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica, daí o uso do termo espectro. (APA, 2014)

7. FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Serão destacadas algumas características até os 5 anos de idades, faixa etária que abrange a Educação Infantil. Baseado nos quadros de ROSA (2009).

Desenvolvimento Motor

| Idade Provável | Condutas Observáveis |
|-----------------------|--|
| 2 a 3 meses | Deitada de bruços, levanta a cabeça e gira a cabeça em direção ao objeto. |
| 3 a 4 meses | Sustentação cefálica completa. |
| 6 a 7 meses | Mantém-se sentado com apoio. |
| 9 a 10 meses | Engatinha |
| 10 a 11 meses | Fica de pé com apoio Aponta para as coisas que quer; Dá adeus; Bate Palmas; Explora o ambiente e descobre ações; |
| 11 a 13 meses | Fica de pé sem apoio; Dá primeiros passos com ou sem apoio; Tenta comer sozinho com as mãos. |
| 18 meses | Sobe escada engatinhando; Anda com segurança; Chuta uma bola. |
| 02 anos | Corre; Sobe e desce com apoio. |
| 03 anos | Sobe e desce com apoio. |

| | |
|---------|---|
| | Pula sobre uma corda com os dois pés; |
| 04 anos | Dá vários saltos no mesmo lugar; Desce e sobe escada com mais segurança. |
| 05 anos | Salta obstáculos; Joga Amarelinha; Equilíbrio na ponta dos pés. |

Linguagem

| Idade Provável | Condutas Observáveis |
|-----------------------|--|
| 0-2 meses | Chora em diferentes situações: prazer, fome, desconforto, irritabilidade, etc. |
| 2 a 6 meses | Resposta social com gorjeios; Choro articulado; Gargalhada quando estimulado; Balbucio (inclui sons de consoante e vogal = dadadaa) |
| 6 a 9 meses | Entonações, ritmos e sons diferentes- Ecolalia |
| 9 a 12 meses | Diz primeiras palavras com significado; Atende pelo nome. |
| 12 a 18 meses | Usa jargões; Nomeia desenhos; Sons onomatopéicos; Frases agramaticais (burrumm, Au-Au, tata). |
| 02 anos | Frases de 2 ou 3 palavras; Compreende ordens simples; Melhora a dicção; Vocabulário de 200 palavras; Frases gramaticais. |
| 03 anos | Responde a perguntas simples; Usa plural; Frases de 3 ou 4 palavras; |
| 04 a 05 anos | Usa conjugações; |

| | |
|--|---|
| | <p>Compreende preposições(atrás, embaixo, em cima, etc);</p> <p>Frase de 4 ou 5 palavras.</p> |
|--|---|

Desenvolvimento Cognitivo

| Idade Provável | Condutas Observáveis |
|-----------------------|---|
| 2 meses | Segue objeto dentro do campo visual. |
| 3 meses | Olha e brinca com as mãos; Agita-se com familiares. |
| 4 meses | Agarra objetos na linha de visão; Retira pano do rosto. |
| 6 meses | Imita certos gestos; Procura objetos fora da linha de visão. |
| 8 meses | Procura e descobre objetos parcialmente escolhidos; Brinca de esconde-esconde. |
| 10 meses | Atira objetos para ver a trajetória; Bate objetos contra outros; Compreende ordem simples (dá, dá...) |
| 12 meses | Coloca objeto dentro de outro; Retira objetos de um recipiente; Atende pelo nome; |
| 2 anos | Imita linha circular, faz rabiscos. |
| 3 anos | Imita cruz. Faz traço vertical. |
| 4 anos | Desenha figura humana; Nomeia membros da família; Fecha círculo. |
| 5 anos | Conta até dez; Desenha figuras com ângulo. |

Desenvolvimento Emocional

| Idade Provável | Condutas Observáveis |
|-----------------------|-----------------------------|
|-----------------------|-----------------------------|

| | |
|----------------------|--|
| 2 a 4 meses | Sorriso social com resposta vocal social. |
| 6 a 10 meses | Estranha as pessoas não familiares. |
| 10 a 18 meses | Compreensão de limites (Não); Identifica-se (Atende pelo nome). |
| 18 meses a 2 anos | Hiperatividade e impulsividade |
| 3 a 4 anos | Cooperação nas tarefas e brinquedos |

8. DETECÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE

Os primeiros sintomas do autismo manifestam-se, antes dos 3 anos de idade. (SILVA, 2012).

Segundo o DSM-5:

As características comportamentais do transtorno do espectro autista tomam-se inicialmente evidentes na primeira infância, com alguns casos apresentando falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida. (...) Os sintomas costumam podem ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis". (APA, 2014, p.55)

Coll (1995) descreve que “do nascimento ao segundo ano de vida, de cada cinco casos, quatro não são identificados com clareza” (Coll 1995, p.278)

Araújo (2011) em relação à detecção precoce do TEA, diz que:

Para as crianças com TEA, a detecção precoce e as intervenções subsequentes podem determinar prognóstico substancialmente melhor, incluindo mais rapidez na aquisição de linguagem, melhor desenvolvimento das interações com pessoas e mais facilidade no funcionamento adaptativo. Tudo isso pode aumentar as chances dessas crianças para a inclusão bem sucedida nos processos de escolaridade. (ARAÚJO, 2011, p. 178)

Por isso faz-se necessário que o professor observe constantemente seu aluno e conheça bem as fases de desenvolvimento de cada faixa etária, podendo assim detectar alguma dificuldade.

9. TRATAMENTO

Até o momento, não há perspectiva de cura para o autismo. Os sintomas podem, no entanto, ser minimizados por meio de programas de intervenção psicoeducacionais. O tratamento baseia-se no desenvolvimento de comportamentos funcionais e redução de comportamentos inadequados.

É necessário um atendimento especializado de uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores) e um médico especialista para prescrever medicamentos específicos. O tratamento precisa ser feito em conjunto entre o médico, escola e terapias específicas em plena sintonia, para desenvolver habilidades e diminuir danos. (SILVA, 2012)

Não existe ainda uma medicação que trata todos os sintomas do autismo, como as dificuldades sociais e de comunicação, porém, são utilizados medicamentos para os sintomas do espectro autista, a fim de controlar, ou diminuir eles, algumas comorbidades e sintomas que acompanham o quadro melhoram com o tratamento medicamentoso. (SILVA, 2012)

9.1 COMORBIDADE (TRANSTORNOS E SINTOMAS ASSOCIADOS)

O TEA é frequentemente associado com comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem, também apresentam sintomas psiquiátricos. Pode haver casos com transtorno com déficit de atenção (TDAH), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtornos de ansiedade, transtornos depressivos, dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita e aritmética), assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação, condições de epilepsia, distúrbios do sono e constipação, transtorno alimentar restritivo/evitativo e preferências alimentares extremas e reduzidas. (APA, 2014)

10. MÉTODOS EDUCACIONAIS

Alguns métodos são utilizados para o tratamento comportamental de crianças com autismo, propõe-se ações e intervenções pedagógicas baseadas em modelos terapêuticos aliados à educação, onde destacam-se os métodos

TEACCH, ABA e PECS, métodos que interferem e modificam comportamentos, melhoram a linguagem e comunicação dessas crianças.

10.1 ABA (ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO):

Terapia comportamental de abordagem psicoterápica, que consiste em modificar os comportamentos inadequados (social, verbal e birras), substituindo-os por outros mais funcionais, por meio de incentivos ou reforços positivos, através da premiação e elogio a cada comportamento realizado de forma adequada. (Silva, 2012)

Essa terapia pode ser utilizada pelo professor no incentivo a aprendizagem, seguindo as etapas relacionadas, de acordo com as dificuldades das crianças e de forma gradual respeitando seu ritmo e limite:

- **Apoio Físico:** quando o profissional faz a atividade junto com a criança, segurando em sua mão por exemplo.
- **Apoio Leve:** um direcionamento para o que deve ser feito.
- **Apoio Verbal:** quando se diz o que é para fazer.
- **Apoio Gestual:** o profissional aponta, mostrando o que deve ser realizado.
- E, por fim, a criança realiza a atividade de forma independente. (SILVA, 2012, p.217)

10.2 TEACH (TRATAMENTO E EDUCAÇÃO PARA AUTISTAS E CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS CORRELATOS DA COMUNICAÇÃO):

Modelo de intervenção que pode ser utilizado em sala de aula pelo professor seguindo um programa que combina diferentes materiais concretos e visuais.

Busca auxiliar a criança em sua rotina, através da estruturação do ambiente, como organização do espaço, de materiais e de atividades, que proporcionem a criança o máximo de autonomia através do PECS. (SILVA, 2012)

Baseia-se na organização do ambiente por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis e agendas.

Utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades, objetivando desenvolver a independência do autista.

Neste programa também são utilizados os recursos de treino comportamental verbal, a linguagem de sinais e outras formas de comunicação negociadas com a criança, que é recompensada recebendo o que pediu, é importante fazer com que a criança repita o falado (fase de ecoar), passando-a nomear o que vê, a partir daí o professor começa a explorar cada vez mais, características, funções, buscando sempre a verbalização.(SILVA, 2012)

10.3 PECS (SISTEMA DE COMUNICAÇÃO POR TROCA DE FIGURAS)

Método que utiliza figuras para facilitar a comunicação e a compreensão da criança, onde a mesma estabelece uma associação entre a atividade e o símbolo.

Ex.: Quando a criança está com fome e quer comer, ela pega a figura e entrega a pessoa, na sala de aula tanto a criança como o professor mostram a figura, como hora do recreio, ou vontade de ir ao banheiro. (SILVA ,2012)

Este procedimento, não tem por objetivo substituir a fala, mas sim estimulá-la, buscando e incentivando sempre que o aluno fale o que deseja, ampliando aos poucos o seu repertório verbal. (SILVA, 2012)

11. CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA O APRENDENTE AUTISTA

Cunha (2015) define três estágios para aprendizagem:

1º- Avaliar e reconhecer as habilidades que devem ser adquiridas, atrair sua atenção e provocar o desejo de aprender;

2º - Conquista do contato visual e interação com o professor, respondendo aos comandos;

3º - O aluno já sabe o que fazer e reconhece o ambiente escolar.

Currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades e a família.

A resolução CNE/CEB N° 02/2001, institui as diretrizes nacionais para educação especial e descreve sobre a garantia do trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial.

12. A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O ALUNO COM TEA: POSSIBILIDADES

Para o professor trabalhar com aluno com TEA e proporcionar a inclusão e o seu desenvolvimento é preciso:

- Ganhar a confiança com amor, dedicação e paciência;
- Conhecer informações específicas sobre o funcionamento autístico;
- Algumas sutilezas, como falar baixo, com voz clara e firme, chamar a atenção de forma delicada,
- Fazer tudo com serenidade,
- Ajudá-lo a entender o conteúdo por meio de figuras ou imagens;
- Penetrar no mundo do autista;
- Concentrar-se no contato visual;
- Trazer sempre o olhar do autista para as atividades que ele está fazendo;
- Mostrar a cada palavra uma ação e a cada ação uma palavra;
- Tornar hábitos cotidianos agradáveis;
- Observar quais objetos ou atividades atraem mais;
- Sala sem muitos objetos, sem estímulo em demasia, não tentar muitas mudanças ao mesmo tempo;
- Imprescindível a paciência e a espera, os resultados não são imediatos;
- Tudo tem valor pedagógico: os usos, as habilidades, atividades da vida diária;
- O amor minimiza ou até reverte o quadro de afeto;
- Convidar o aluno, chamando-o pelo nome, comunicar o que será realizado, ir nomeando e fazendo primeiro, tentando cativar a atenção do aluno.
- Ter consciência que nem todo autista é igual;
- Não fale tocando nele o tempo todo, não force abraços e beijos se ainda não houver essa intimidade.
- Segure os brinquedos perto do seu rosto, para fazer a criança olhar pra você mesmo que indiretamente.
- Não tente mudar o autista o tempo todo, se não for machucar ninguém permita que ele tenha suas estereotipias quando desejar, afinal isso o ajuda a ficar tranquilo.

13. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA CADA DIFICULDADE:

13.1 DIFICULDADES NA SOCIALIZAÇÃO:

- Auxiliar na interação social, intervir nas atividades, intermediando o contato por meio de brincadeiras e jogos;
- Realizar atividades em conjunto, concretas e de interesse do aluno, iniciar com um tempo mais curto. Ex: Sentar em roda;
- Ser ajudante do professor e pequenas tarefas, pegar na mão e realizar junto;
- Dispor as carteiras em duplas;
- Ensinar a turma a ter um trabalho cooperativo;
- Brincar de marchar quando se desloca para outros ambientes.

13.2 DIFICULDADES DE CONCENTRAÇÃO:

- Ao se dirigir para criança colocar-se a sua altura para estabelecer um contato visual (olhos nos olhos);
- Perguntas devem ser diretas, claras, objetivas, com vocabulário simplificado;
- Saber o real interesse do aluno e preparar materiais com esses temas;
- Utilizar o máximo de material visual ou concreto;
- Usar figuras e gravuras no decorrer das explicações;
- Proporcionar vivências práticas em que o aluno possa experimentar e sentir as coisas. Ex: O aluno está aprendendo a contar, ele precisa sentir as quantidades e os números de forma palpável;
- Dividir as tarefas em passos pequenos, demonstrando como se utiliza cada um dos passos, se for preciso faça junto com ele, imitando você passo a passo;
- Selecionar previamente o material e eliminar informações desnecessárias;
- Atentar para luminosidade;
- Reduzir material visual de parede, chão e teto;
- Fazer modificações e trocas de cadeiras no ambiente antes do início das atividades;
- criar um cantinho na sala para que a criança possa se reorganizar;
- Estalar de dedos ritmados para o início e término de atividades ou músicas, toques ou sinais.

13.3 DIFICULDADE DE LINGUAGEM:

Aluno com grande dificuldade de comunicação e de se fazer entender:

- Alunos com dificuldade de expressar necessidades fisiológicas, realizar o treino do banheiro. Deixar o rolo de papel higiênico sobre a mesa ensiná-lo a

pegar e depois encaminhá-lo ao banheiro. Repetir inúmeras vezes, em todos os momentos de suas necessidades fisiológicas;

- Comunicação também pode ser feita por figuras, troca de imagens e desenhos;
- Elaborar a pasta de figuras do aluno. Ex: se está com sede, pega a figura do copo de água;
- Separar os materiais em caixas identificadas;
- Indicar nos armários, caixas e gavetas o seu conteúdo com figuras, letras, palavras e números.

Aluno com boa comunicação:

- Ensinar a utilizar a linguagem para aquisição de outras habilidades relacionado a socialização;
- Criar atividades em dupla ou grupo que exijam troca de ideias e dialogo;
- Começar uma atividade por um assunto de interesse e depois direcionar para outro, despertando a atenção. Ex: Falar sobre o jogo, inserir o novo conteúdo;
- Estimular a criança a relatar eventos passados (experiências);
- Participar de brincadeiras de faz de conta. Ex: Mercadinho;
- Não se ofender com a ecolalia- repetição de frases.
- Estimular a imaginação e a criatividade. Ex: copiar e recopiar desenhos, inserindo modificações;
- Utilizar materiais pedagógicos com diferentes combinações de executar;
- Contar e recontar históricos, modificando-as.

13.4 COMPORTAMENTOS:

Movimentos esteriotipados e repetitivos:

- Introduzir outras tarefas. Ex: Movimento repetitivo com as mãos, incentivar a pintar ou recortar;
- Manter um ambiente estruturado e organizado (apego a rotina), uma pequena inversão pode desestruturar ou desencadear agitação. Ex: Apagar uma atividade já realizada pode ser um sofrimento para eles;
- Montar um painel de rotina com as atividades ao longo do dia, a partir de imagens ou materiais concretos, comer, brincar, ir ao banheiro;
- Não valorizar as reações de birra e imitações, direcionar para outra atividade;
- Oportunizar brincadeiras junto com outros alunos, redirecionar de maneira lúdica, se o mesmo fixar sua atenção em outra coisa, trazendo-o novamente para o todo (uma constante na educação da criança com autismo).

Psicomotricidade:

- Tatear formas diferentes, como esculturas, objetos e peças, em diferentes materiais e texturas;

- Traçar linhas;
- Atirar e receber objetos;
- Realizar atividades que envolvam as mãos, pintar, preencher espaços sobre linhas e etc;
- Proporcionar atividades que explorem todos os espaços do ambiente externo, correr, pular, rodar pneu, chutar e jogar bola;
- Atividades lúdicas que explorem o equilíbrio, manejo de objetos, exercícios com o corpo, estimulem o raciocínio e os movimentos;
- Pedir à criança que ande com a cabeça erguida transportando um objeto;
- Pedir que eleve uma das pernas, formando um ângulo de 90 graus e pedir que ela retorne a perna lentamente ao chão;
- Atividades que exijam que a criança fique num pé só, que ande na ponta dos pés, que se movimente com os pés junto ao chão ou mesmo que ande sobre linhas retas e onduladas;
- Segurar um objeto a uma altura e pedir para criança salte para alcançá-lo, primeiro de pé, depois de cócoras;
- Pintar, desenhar, modelar com massa ou argila, recortar imagens e formas;

Esquema corporal:

- Usar imagens variadas de pessoas, uso de bonecos de diferentes materiais, jogos cujo tema seja o corpo, atividades coletivas e também individuais que envolvam a movimentação do corpo.
- Falar em voz alta, o nome das partes do corpo, solicitar a criança que mostre em si, primeiro de olhos abertos depois fechados;
- Atividades para os olhos, com a criança em pé ou sentada, realizar movimentos com objetos em frente a ela, pedindo que acompanhe somente com os olhos, sem mover a cabeça;

Estrutura espacial:

- Praticar atividades que envolvam noções, como perto/longe, alto/baixo, em cima/embaixo, maior/menor, direita/esquerda;

Orientação temporal:

- Atividades que envolvam a distinção dos períodos do dia como manhã, tarde, noite, montar figuras de acordo com a sequência lógico-temporal, atividades que mostram o envelhecimento, estações do ano, auto avaliação sobre o tempo;

13.5 HIPERSENSIBILIDADE:

- O aluno com autismo tem hipersensibilidade ao toque físico e o barulho, por isso a professora não deve usar o tom de voz alto, gritos de incentivo podem ser mal interpretados assim como tapinhas nas costas.

- Manter o ambiente mais equilibrado possível;
- Mostrar-lhe constantemente os objetos, dizendo-lhe os nomes;
- Conduzir o olhar para aquilo que ele está fazendo.

13.6 PENSAMENTO E ENTENDIMENTO CONCRETO DA LINGUAGEM:

- Estar sempre atento para a maneira como usa as palavras, tudo deve ser traduzido de forma literal, tim-tim por tim-tim. Ex: Sou todo ouvidos;

- Cuidar as expressões e jogos de palavras. Ex: O mundo vai desabar;
- Os comandos devem ser diretos;
- Palavras e frases com objetivos claros;
- O trabalho não pode ser extenso, em pequenas etapas, tarefas curtas;
- Fala deve ser objetiva e possuir função. Ex: Não faça isso! (errado), ele não sabe o que fazer com o não, é preciso dar-lhe objetivo, coloque os pés no chão (certo);

- Explicar o que representa muitas emoções que sentimos.

- Olhar sempre para o aluno, chamá-lo pelo nome, identificar-se, apontar, dizer o nome dos objetos, dos sentimentos, expressar verbalmente e distinguir desejos, vontades e necessidades;

13.7 INDEPENDÊNCIA

Incentivar a criança a fazer suas coisas sozinha, em casa também. Ex: Lavar as mãos, fechar os potes de tinta, guardar o material.

13.8 VOLTA A CALMA

- A rotina acalma;
- Uma simples torneira aberta ou panela com água e brinquedos as vezes já ajuda bastante;
- Música (para os que gostam) mas em volume baixo;
- A voz da mãe ou de alguém próximo afetivamente. (Se precisar ligue e coloque a pessoa tranquilizadora no modo viva-voz);
- O brinquedo favorito também é outro bálsamo (na falta dele tente coisas similares ou improvise com massinha de modelar, pedrinhas coloridas, bonequinhos de meia e etc);

- Usar a garrafinha mágica ou de volta calma: Garrafa transparente (como as de água que possuem um tamanho que a criança consegue manusear sozinha). Corante comestível, Glitter de diferentes cores e Pequenos brinquedos ou bolas de gude.

14. MATERIAIS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

- Rasgar jornal;
- Brincar com água para aliviar tensões;
- Usar tinta e pincel para rabiscar papéis (movimento de pinça);
- Subir escadas;
- Rolar pneus;
- Experiências sensoriais (reduz ansiedade);
- Usar lápis de cor, giz de cera, tinta, massa de modelar e argila;
- Usar diferentes formas de superfícies (lisas e ásperas, com profundidade, largura, altura e peso dos objetos)
 - Usar carimbos;
 - Móviles;
 - Túneis em materiais diversos;
 - Cordas;
 - Caixas com diferentes cores, texturas, pesos;
 - Instrumentos musicais ou outros geradores de sons;
 - Espelhos;
 - Papeis de diversas cores, formatos e gramaturas;
 - Elásticos;
 - Bolas;
 - Materiais de pintura como giz, lápis, canetas hidrocor
 - **Materiais Montessorianos:** Encaixes geométricos, articulados em ordem, tamanho, espessura e peso. Ex: Encaixes sólidos, torre rosa, cubos do binômio e do trinômio.

15. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE INDICAÇÃO DE TEA

Dentre os instrumentos de rastreamento/triagem de indicadores dos TEA adaptados e validados no Brasil, apenas o M-CHAT é de uso livre:

M-Chat (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*) é um questionário com 23 itens, usado como triagem de TEA. Como mencionado, é composto por 23 perguntas para pais de crianças de 18 a 24 meses, com

respostas “sim” ou “não”, que indicam a presença de comportamentos conhecidos como sinais precoces de TEA. Inclui itens relacionados aos interesses da criança no engajamento social; habilidade de manter o contato visual; imitação; brincadeira repetitiva e de “faz-de-conta”; e o uso do contato visual e de gestos para direcionar atenção social do parceiro ou para pedir ajuda.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ceres Alves de. **Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo**. In: SCHWARTZMAN, Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs). **Transtornos do espectro de autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DMS 5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**; trad. NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL . Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 20 de abril de 2017.

_____, **Ministério da Educação**. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em 13 de abril de 2017.

_____. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>

Acesso em: 23 de abril de 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**.

Brasília : Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/bvs>> Acesso em: 26 de julho de 2018.

_____. 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 > Acesso em: 24 de abril de 2017.

_____. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

COLL C., PALACIOS J. E MARCHESI A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak , 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID- 10.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo e linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ROSA, Francisco Neto. **Desenvolvimento Psicomotor.** Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mundo Singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVEIRA, Andrea Rosa da. **Autismo infantil: práticas educativas integradoras e movimentos sociais.** Curitiba: Appris, 2015.
www.neurosaber.com.br- acessado em 26 de julho de 2018.

E-book professor-mãe de autista- Lia Maia