



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Aline de Almeida Santos

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS

Salvador  
2016

Aline de Almeida Santos

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em psicologia do desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Dazzani

Área de concentração: Transições  
Desenvolvimentais e Processos Educacionais

Salvador  
2016

Ficha catalográfica fornecida pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA confeccionada pelo autor

Santos, Aline de Almeida

Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: Significados e práticas

/ Aline de Almeida Santos. -- Salvador, 2016.

127 f.

Orientadora: Maria Virgínia Machado Dazzani. Dissertação (Mestrado - Psicologia) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2016.

1. Inclusão escolar. 2. Autismo. I. Dazzani, Maria Virgínia Machado. II. Título.

Aline de Almeida Santos

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SIGNIFICADOS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção de grau de mestra em psicologia do desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Virgínia Dazzani

Área de concentração: Transições  
Desenvolvimentais e Processos Educacionais

Aprovada em

**Banca examinadora**

---

Prof. Dr. Maria Virginia Dazzani (orientadora)

Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

Prof. Dr. Vânia Nora Bustamante Dejo

Universidade Federal da Bahia - UFBA

---

Prof. Dr. Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto

Universidade Católica de Salvador - UCSal

## Agradecimentos

Ao meu Pai Celeste seja dada toda honra, glória e louvor. Não tenho palavras para agradecer por todas as bênçãos derramadas durante esse percurso. Sei que estive comigo desde os estudos para a seleção do mestrado, durante a leitura dos artigos, me dando sabedoria para escrever a dissertação, até a defesa. Obrigada por tudo!

A minha mãe, Alenir, por ser sempre minha força e minha base e por sempre me incentivar a alcançar meus objetivos. Sem você não teria conseguido chegar até aqui. A meu pai, Vivaldo, por ser exemplo de determinação, força e persistência na vida. Obrigada por me incentivar a ser independente.

A meu noivo, Marco, obrigada por ser amor, abrigo, aconchego e companheiro durante essa jornada. Obrigada pela paciência e por abdicar dos domingos, feriados para estar ao meu lado, simplesmente para me ver estudar e me ajudar no que fosse necessário. Nossa caminhada juntos será até o céu.

Aos meus amigos e familiares pela torcida, apoio e por entenderem meus momentos de ausência em diversos momentos.

A minha orientadora, Virginia Dazzani, por sempre ter apostado em mim, por ver em mim características além do que eu podia ver. Obrigada por me incentivar, e me ajudar a concretizar um sonho. Você marcou a minha história.

Aos meus queridos colegas do grupo de pesquisa, pelas discussões e aprendizados, permeados de companheirismo e amizade. A Verônica Nascimento pela escuta atenta e incentivo desde o início. A Marina, Alan e Bruno pela oportunidade de trabalharmos juntos e compartilharmos ideias.

A Vitória e Milena pelo apoio nas transcrições das entrevistas e tradução do resumo.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro.

## RESUMO

Santos, A. A. (2016). *Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Esta dissertação analisa as práticas e os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre os profissionais de duas escolas regulares de Salvador (BA), uma pública e outra privada, ambas consideradas referência em inclusão. A pesquisa que originou este trabalho teve natureza qualitativa e adotou, como fundamentação teórica, a abordagem histórico-cultural. Foram entrevistados 7 profissionais, entre os quais 2 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 auxiliares de classe e 1 acompanhante terapêutico escolar. Além das entrevistas, foi realizada observação participante em duas turmas, uma de cada escola. Os resultados do estudo foram: (1) quanto aos recursos infraestruturais, pedagógicos e humanos, ambas as escolas participantes apresentaram dificuldades no cumprimento das exigências legais para o processo de inclusão. De forma geral, tanto a escola pública quanto a privada fizeram algumas adaptações na estrutura física para receber as crianças com NEE; contudo, ambas reconhecem que ainda precisam adequar o espaço para receber as crianças com diagnóstico de autismo. (2) As significações centraram-se em cinco aspectos. O primeiro deles indica que nem todos os profissionais estão envolvidos no processo de inclusão escolar. O segundo é que alguns realizam práticas pautadas em intervenções estruturadas e planejadas, enquanto outros executam ações que dificultam o processo inclusivo. (3) O terceiro aspecto centra-se nos profissionais que destacam o envolvimento emocional no desenvolvimento de práticas pedagógicas e na relação estabelecida em sala de aula com os estudantes autistas. (4) No quarto aspecto também foi mencionada pelos profissionais a necessidade de adaptação das atividades realizadas com esses estudantes, uma prática reconhecida pela professora da escola privada como importante para o avanço acadêmico dos estudantes com autismo. (5) E o quinto aspecto indica que as dificuldades vivenciadas pelos profissionais das referidas instituições de ensino derivam de suas opiniões pessoais sobre o ingresso dessas crianças nas escolas regulares. (6) As escolas não preveem estratégias inclusivas no projeto político-pedagógico (PPP).

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Autismo.

## ABSTRACT

Santos, A. A. (2016). *School Inclusion of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder: meanings and practices* (Mastership dissertation). Institute of Psychology, Post Graduate Program in Psychology, Federal University of Bahia.

This dissertation analyzes the practices and meanings attributes to the inclusion of children with autism among professionals of two regular school in Salvador (BA), one of them public and the other private, both considered as references in inclusion. The research that originated this study was qualitative and adopted as a theoretical basis the historical-cultural approach. There were 7 professionals interviewed, including 2 teachers, 2 educational coordinators and 1 therapeutic school companion. Besides the interviews, a participant observation was conducted in two groups of each school. The results of the study were: (1) as the infrastructural, educational and human resources, both participating schools had difficulties in the accomplishment of the legal requirements to the inclusion process. In general, both schools, public and private made some adjustments in their physical structures to receive children with special educational needs, however both recognize that is still necessary to adapt their physical space to receive the children diagnosed with autism. (2) The meanings focused on five aspects. The first one indicates that not all professionals are involved in the process of school inclusion. The second one is that some of them conduct practices based on structured and planned interventions, while others perform actions that handicap the inclusive process.(3)The third aspect focuses on professionals that highlight the emotional involvement in the development of educational practices and in the relationship established in the classroom with the autistic students.(4) In the fourth aspect, was also mentioned by the professionals that is necessary to adapt the activities performed with the students, a practice recognized by the teacher of the private school as important to the academic progress of the students with autism. (5) And the fifth aspect indicates that the difficulties experienced by the professionals of these educational institutions are marked by their personal views on the entry of these children into standard schools.(6) Schools do not provide inclusion strategies in the political-pedagogical project .

Key words: school inclusion; autism

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b> .....	7
<b>2 Inclusão escolar</b> .....	12
2.1 Aspectos históricos .....	12
2.2 Integração e inclusão escolar .....	14
2.3 Inclusão escolar de crianças com autismo .....	16
2.4 Revisão de literatura .....	24
2.4.1 Concepções sobre inclusão de crianças com TEA .....	24
2.4.2 Competência social e interações de crianças com autismo em contexto escolar ...	26
2.4.3 Comunicação de crianças autistas na escola .....	27
2.4.4 O papel de outros profissionais, além do professor, na inclusão de crianças com TEA .....	28
2.4.5 Desdobramentos pedagógicos da inclusão escolar de crianças autistas.....	29
<b>3 Autismo</b> .....	32
3.1 Uma perspectiva histórica .....	32
3.2 Adaptação da família ao diagnóstico .....	34
3.3 Diagnóstico precoce .....	36
3.4 Etiologia do TEA .....	38
<b>4 Significados e práticas: uma perspectiva a partir da abordagem histórico cultural</b> ....	43
<b>5 Método</b> .....	48
5.1 Caracterização da pesquisa .....	48
5.2 Delimitação do problema .....	49
5.3 Objetivo geral .....	49
5.4 Objetivos específicos .....	49
5.5 Critérios de escolha dos participantes .....	50
5.6 Instrumentos e/ou técnicas para a produção de dados .....	52
5.7 Procedimento para coleta de dados .....	54
5.8 Procedimento para análise de dados .....	55
5.9 Considerações éticas .....	57
<b>6 Análise e discussão</b> .....	58
6.1 A escola privada .....	58
6.2 A escola pública .....	59
6.3 Crianças com necessidades educativas especiais matriculadas nas escolas .....	60
<b>7 Recursos pedagógicos, humanos e de infraestrutura</b> .....	64
7.1 .....	
Infraestrutura .....	64
7.2 Recursos pedagógicos .....	68

7.3 Contratação e preparação de profissionais .....	75
<b>8 Significados e práticas: o olhar dos profissionais</b> .....	82
8.1 Todos os profissionais da escola estão implicados no processo de inclusão?.....	82
8.2 As escolas adaptam as atividades e o currículo às necessidades das crianças com autismo? 87	
8.3 Os profissionais desenvolvem vínculo com as crianças com TEA? .....	89
8.4 Quais são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais?.....	90
8.5 Qual é a opinião dos profissionais sobre a inclusão de crianças com TEA na escola regular?92	
<b>9 Projeto Político-Pedagógico (PPP): uma análise dos aspectos inclusivos</b> .....	97
9.1 Há alguma estratégia de inclusão prevista no PPP das escolas? .....	97
9.2 Qual é a percepção dos profissionais sobre o PPP?.....	100
<b>10 Considerações finais</b> .....	105
<b>Referências</b> .....	110
<b>Apêndice A</b> — Ficha de dados sociodemográficos .....	119
<b>Apêndice B</b> — Roteiros de entrevista .....	121
<b>Apêndice C</b> — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	126
<b>Apêndice D</b> — Termo de Autorização Institucional .....	128

## 1 INTRODUÇÃO

A psicologia como área de conhecimento e atuação profissional pode ter importante participação nos processos educacionais, especialmente no desenvolvimento de competências e habilidades de crianças e jovens em contexto escolar (Chiote, 2013). A sua contribuição pode contemplar crianças com ou sem necessidades educativas especiais. No universo escolar, todos os atores educacionais (professores, gestores, funcionários, colegas ou grupo de pares, família) estão envolvidos direta ou indiretamente nas ações pedagógicas cotidianas. Portanto, suas motivações e práticas podem ser consideradas instrumentos de transformação social (Oliveira, 2007).

Devido aos avanços na legislação nacional sobre a política de educação especial, o número de crianças diagnosticadas com autismo em escolas regulares vem aumentando. Por conseguinte, estudos que indiquem os significados e as práticas sobre a inclusão escolar dessas crianças, entre os profissionais que atuam na escola, podem contribuir para a melhoria da relação entre a escola, a criança e a família. A melhoria dessa relação implica a possibilidade de planejamento de estratégias de promoção de competências no curso do desenvolvimento, típico ou atípico, da criança. No caso de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a análise cuidadosa dos significados atribuídos pelos atores escolares sobre os processos inclusivos pode, em muito, contribuir com as discussões acerca da inclusão escolar. Além disso, uma melhor compreensão das práticas e dos significados atribuídos à inclusão de crianças com autismo poderá contribuir para a elaboração de políticas públicas que favoreçam a inclusão social e pedagógica de crianças com necessidades educativas especiais. Tendo em vista que a ação positiva da escola está diretamente relacionada com a promoção do desenvolvimento infantil, fazem-se necessárias discussões que levem a reflexões sobre o tema proposto.

Alguns autores se dedicam a compreender a concepção dos atores escolares sobre o processo de inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (Braga, 2010; Ferreira, 2012; Gomes, 2011; Santos & Santos, 2014; Silveira, Emuno & Rosa, 2012). A inclusão escolar de crianças autistas é reconhecida como uma área importante de estudo, visto que envolve a perspectiva do desenvolvimento pedagógico, social e intelectual de crianças com necessidades educativas especiais. Embora os estudos citados versem sobre as

concepções dos profissionais sobre o processo de inclusão escolar de crianças autistas, a maioria deles busca entender esse processo isoladamente de cada profissional. O presente estudo propõe o seguinte problema de pesquisa: quais são as práticas e os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre os profissionais vinculados às escolas regulares?

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, indica que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A partir dessa determinação e com a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que relataram os princípios e as práticas da educação especial, o movimento de inclusão foi fortalecido e ganhou visibilidade no cenário mundial e, conseqüentemente, brasileiro (Chiote, 2013). Para corroborar os avanços na legislação, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instituiu a matrícula dos alunos portadores de necessidades especiais nos sistemas de ensino. Com esses marcos outorgados pela legislação brasileira, a política nacional de educação inclusiva se consolidou e o acesso de pessoas com necessidades educativas especiais ao ensino regular passou a ser garantido por lei (Chiote, 2013).

Embora reconheçamos os avanços teóricos e legislativos, no Brasil, nos últimos anos (Chiote, 2013; Sant'ana, 2005; Silva, 2010), o processo de inclusão não tem ocorrido conforme previsto na legislação; em vez de serem incluídos efetivamente, os estudantes diagnosticados com autismo estão sendo apenas inseridos na escola. Ou seja, as escolas aceitam a matrícula desses estudantes, mas não realizam adaptações e modificações pedagógicas, de infraestrutura e de recursos humanos para atendê-los adequadamente. Segundo Abenhaim (2005), no processo de inclusão, deve ser feito um esforço social para auxiliar a criança a desenvolver seu potencial de aprendizagem. O contexto escolar é um dos espaços mais importantes durante a trajetória de desenvolvimento de uma criança, e não seria diferente com as crianças que possuem alguma necessidade educativa especial. A inserção no ambiente escolar e o contato com ele é, segundo Kupfer (2007), uma característica indissociável da criança moderna, pois é esse o primeiro espaço que a marca como sujeito social e que constitui a sua identidade. Nesse sentido, a inclusão escolar da criança com autismo favorece a expressão de sua singularidade e o contato com outras crianças, que, como referência, podem se tornar espelhos para o desenvolvimento de relações interpessoais.

Plaisance (2005) pontua que o termo “inclusão” muitas vezes é utilizado de forma generalizada e associado a populações desfavorecidas, seja pelo contexto imediato, seja historicamente, tais como crianças com deficiência, adultos com dificuldades de emprego, ou até mesmo a população negra, quando se fala de suas oportunidades de emprego ou acesso à universidade. Paralelamente, o vocábulo também é ligado ao “respeito às diferenças”, que, segundo o autor, pode na verdade revelar pensamentos conservadores e preconceituosos. Para Plaisance (2005), o “respeito às diferenças” pode reforçar o argumento que mantém a exclusão escolar, mesmo que de forma sutil, pois enfoca a diferença da criança, reduzindo o olhar para a necessidade de modificação das instituições.

A presença física de crianças diferentes ao lado de outras, em uma espécie de justaposição, não basta, obviamente. É preciso ainda que sejam beneficiadas não apenas com a inclusão física, mas também, com outra, funcional e social, isto é, com atividades que as tornem membros da comunidade escolar, em interação com as outras (Plaisance, 2005, p. 9).

O desejo de aprofundamento dos estudos acadêmicos voltados para a área de psicologia do desenvolvimento em interface com a educação surgiu de minha trajetória profissional como acompanhante terapêutico escolar (ATE). A criança sob acompanhamento possuía necessidades educativas especiais, mais especificamente o diagnóstico de TEA. Durante a minha inserção na escola, houve reflexões e questionamentos sobre a forma como os processos de inclusão de crianças com autismo eram conduzidos pelos profissionais. Diante de diversas dificuldades impostas pelo contexto e pelo transtorno, eu percebia que cada profissional pensava e participava de forma diferente no processo de inclusão.

Concomitante à prática profissional, participei em um grupo de estudos sobre acompanhamento terapêutico e inclusão escolar e fiz cursos de aperfeiçoamento sobre a abordagem terapêutica com crianças autistas, o que motivou ainda mais a realização de uma pesquisa na área de psicologia do desenvolvimento. Ingressei, então, como aluna especial na Universidade Federal da Bahia, o que me deu a oportunidade de cursar o componente curricular Psicologia Cultural e Práticas Educacionais: a Emergência do Self em Contextos Educacionais. Esse componente ampliou minha percepção acerca das fronteiras entre a inserção e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares.

A inclusão de crianças diagnosticadas com autismo deve propiciar o surgimento de novas habilidades em ambientes saudáveis de aprendizagem. Ou seja, as escolas devem

proporcionar espaços compatíveis com as necessidades das crianças, para que elas possam se desenvolver tanto acadêmica quanto socialmente. O investimento e a aposta da escola em relação à criança devem existir para além do diagnóstico. É fundamental que os profissionais vinculados à escola observem as potencialidades de cada criança, para desenvolver e promover a expressão das suas idiossincrasias, competências e habilidades.

Diante da complexidade do fenômeno da inclusão escolar de crianças com autismo, esta dissertação foi conduzida pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada e da observação participante. Tal escolha metodológica favoreceu a obtenção de elementos para atingir o objetivo principal do estudo: a compreensão sobre os processos de significação e as práticas dos atores escolares a respeito do processo de inclusão de crianças com TEA. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram criados:

- identificar os recursos pedagógicos, de infraestrutura e humanos utilizados em escolas regulares (pública e privada) para as atividades desenvolvidas com crianças diagnosticadas com autismo;
- analisar os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre os profissionais escolares (professores, coordenadores pedagógicos, acompanhantes terapêuticos escolares e auxiliares) participantes do estudo;
- identificar e analisar as práticas inclusivas adotadas pelos profissionais escolares participantes do estudo (professores, coordenadores pedagógicos, acompanhantes escolares e auxiliares) que trabalham diretamente com crianças diagnosticadas com TEA;
- identificar e analisar as estratégias inclusivas previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas participantes do estudo.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro retoma os fundamentos históricos, mundiais e nacionais, da inclusão escolar, além de focar nas bases teóricas e legais sobre a inclusão de crianças com autismo. Ao final do capítulo, é exposta uma breve revisão de literatura sobre o tema da pesquisa. O segundo capítulo explora as teorias psicológicas sobre o autismo e as questões voltadas para diagnóstico, etiologia, tratamento e adaptação da família. O terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que orientou esta pesquisa, sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. No quarto capítulo, é explicado o método do estudo, o critério de escolha de participantes, os instrumentos utilizados e o procedimento de coleta de dados. O quinto capítulo refere-se à análise de dados,

feita a partir de interpelações mediadoras criadas para conduzir o leitor a compreender as reflexões que surgiram mediante a leitura do material coletado. E, por fim, são apresentadas algumas considerações finais do estudo.

## **2 INCLUSÃO ESCOLAR**

Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), “inclusão” significa “ato ou efeito de incluir” e, mais especificamente na área da educação, “ato, processo ou efeito de incluir indistintamente todas as pessoas no processo educativo ou social”. O dicionário especifica, ainda, que na educação especial a inclusão diz respeito à inserção de pessoas com deficiência no contexto escolar. Neste estudo, iremos além da definição genérica do dicionário: consideramos inclusão como reconhecimento da diversidade, possibilitando a garantia de acesso e permanência da criança e do jovem no universo escolar, independente das suas particularidades.

A discussão sobre inclusão escolar ultrapassa o significado linguístico da palavra “inclusão”. Como veremos neste capítulo, as políticas, diretrizes e leis criadas até hoje em nosso país indicam os deveres das escolas e dos profissionais envolvidos, mas são demasiadamente genéricas, pois não definem como o processo de inclusão deve ocorrer. Além disso, cada processo de inclusão escolar de crianças com TEA é único, pois cada criança tem sua história de vida, vive em um contexto cultural e familiar específico, e apresenta demandas singulares.

### **2.1 Aspectos históricos**

O movimento da inclusão escolar surgiu de marcos internacionais que possibilitaram, ao longo do tempo, a reflexão sobre o tema e a reestruturação de práticas no “chão da escola”. Em 1990, a Unesco realizou a primeira ação com o propósito de refletir e discutir sobre a universalidade da educação. Aconteceu, então, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual foram estabelecidas algumas metas, tais como a expansão da educação e dos cuidados às crianças, bem como a melhoria da qualidade da educação. No ano seguinte, a

Conferência criou uma comissão que seria responsável pelas discussões sobre educação no século XXI, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Abenhaim, 2005).

A Comissão Internacional baseava-se em dois princípios: de que a educação é um direito de todos e de que o ensino deve estar ao alcance de todos. Prezavam-se os valores de saúde, identidade cultural, tolerância e respeito ao outro. Com o avanço das discussões propiciadas pela Conferência e a preocupação sobre o lugar das pessoas com necessidades educativas especiais, em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais na cidade de Salamanca (Abenhaim, 2005). Após essa Conferência, na qual a Declaração de Salamanca foi apresentada, houve mudanças significativas nas áreas da política, da educação e das práticas relacionadas às necessidades educativas especiais. Esse documento foi um dos mais importantes no fortalecimento da política mundial e nacional de educação inclusiva. Ele tem validade jurídica no território nacional e fundamentou algumas políticas sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) indica que todas as escolas têm o dever de acolher crianças com todos os tipos de necessidades especiais — não somente aquelas com algum tipo de deficiência, mas também aquelas que, em algum ponto de sua escolarização, dependem de adaptação devido a necessidades específicas. A Declaração afirma, ademais, que, além de prover educação de qualidade, as escolas devem propiciar espaços acolhedores, nos quais atitudes discriminatórias possam ser combatidas a fim de criar comunidades mais inclusivas.

No Brasil, a publicação da Declaração de Salamanca constituiu um marco para que as discussões e posteriores ações sobre o ingresso das crianças com necessidades educativas especiais na escola avançassem em direção à sua regulamentação. Contudo, a história da educação inclusiva no Brasil é mais antiga, pois, de acordo com Silva (2010), as ideias que circundavam o país entre os séculos XVIII e XIX defendiam a liberdade dos indivíduos em diversos aspectos, tais como o político, o religioso e o intelectual. O liberalismo acabou por influenciar o início da educação de pessoas com deficiência no Brasil, pois esse também era um aspecto importante vinculado ao movimento de democratização dos direitos de todos os cidadãos.

Inicialmente, o cuidado e a educação eram institucionalizados, principalmente pela Santa Casa de Misericórdia, que durante muitos anos abrigou pobres e doentes que eram acolhidos, muitas vezes, pela *Casa da Roda*, onde os pais podiam desfazer-se de seus filhos

caso não pudessem educá-los. Nesse momento surgiu, então, a iniciativa de alguns profissionais inspirados em ideias europeias, que começaram a organizar serviços para atendimentos de deficientes (Silva, 2010). A inserção de crianças com deficiência em instituição especializada só se dava quando o quadro de deficiência era considerado severo. Nos demais casos, as crianças com alguma deficiência realizavam tarefas semelhantes às executadas por crianças sem deficiência. Segundo Januzzi (2004 citado por Silva, 2010), a educação de crianças e jovens com deficiência surgiu da mobilização de pessoas que conseguiram algum apoio governamental.

Somente no final da década de 1960 o discurso oficial sobre a educação especial foi firmado. No entanto, a valorização da educação, nesse período, estava altamente vinculada à ideia de produtividade e preparação de mão de obra no Brasil, que passava por um momento de expansão econômica. Nesse momento, a maior parte das instituições tinha o seu olhar voltado para a deficiência mental, bem como os médicos e os profissionais de saúde. A psicologia exercia algum papel na realização de avaliações e testes de inteligência, que eram utilizados para padronizar e organizar as classes de estudantes, “facilitando”, segundo o pensamento da época, o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2010).

Ainda na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 1961, constituiu-se como um marco oficial na área, visto que abordava de forma explícita a educação de pessoas com deficiência (Brasil, 1961). Essa lei trouxe o início da consolidação de iniciativas antes fragmentadas e agora trazidas para todo o cenário nacional (Silva, 2010).

## **2.2 Integração e inclusão escolar**

O movimento de integração escolar, que surgiu em 1960, propunha que os serviços oferecidos às crianças com deficiência fossem organizados em uma estrutura que variava de ambientes totalmente segregados, por exemplo, hospitais e atendimentos domiciliares, a ambientes menos segregados, como as salas de aula de ensino regular. As crianças

transitariam entre os níveis dessa estruturação de serviços e, quando apresentassem condições adequadas para atingir determinado nível de aprendizagem, iriam passando para ambientes menos segregados (Silva, 2010). Contudo, esse modelo de estruturação dos serviços foi bastante criticado, pois a progressão de nível (e, por conseguinte, de classe) dependia do desenvolvimento de cada criança. Assim, os estudantes que apresentavam alguma dificuldade específica não progrediam de nível ou classe e ficavam retidos no mesmo ano. Acabavam, portanto, vivendo a maior parte dos anos escolares em ambientes segregados. Outro ponto destacado é que as crianças eram avaliadas pela gravidade do seu diagnóstico e encaminhadas para ambientes mais restritivos, onde não se favoreceria o seu desenvolvimento (Smith, 2008).

Esse modelo revela algumas características do movimento de integração escolar, entre elas a ausência de pressuposição de que o método de ensino-aprendizagem e a escola devam sofrer mudanças para receber os alunos com deficiência. O foco, nesse modelo integrador, recai sobre a criança e seu diagnóstico, e não sobre as condições pedagógicas e infraestruturais. Outra característica é que, como levavam um longo período para passar para ambientes menos segregados, muitas vezes os alunos retornavam a níveis de desenvolvimento anteriores, reduzindo cada vez mais o contato com outros atores da sociedade.

O movimento de inclusão escolar surge com uma proposta distinta, pois reconhece a diversidade e estimula a vida social, o que remete à ideia de acessibilidade e oportunidade para todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo. Segundo Mendes (2006), a inclusão escolar surge como uma proposta de aplicação do movimento da inclusão social, que indica que tanto os indivíduos excluídos quanto a sociedade devem buscar, conjuntamente, a equiparação de oportunidades, exercendo cada qual a sua cidadania e o respeito às diferenças.

No movimento da inclusão escolar, propicia-se que as pessoas com deficiência tenham um contato maior com a vida em sociedade, oportunizando a troca de experiências da vida em comunidade. Entre as principais características desse movimento, pode-se destacar a indicação de necessidade de reestruturação da formação de professores, do currículo da escola e das técnicas de avaliação dos alunos, bem como a inclusão dessas crianças em classes comuns do ensino regular (Silva, 2010). A inclusão escolar vai além da inserção em escolas regulares. Trata-se de um processo, o que indica movimento, dinâmica, reflexão e reestruturação. Os profissionais que lidam com esse processo devem estar atentos às

idiossincrasias dos alunos, reavaliando as próprias posturas, técnicas e ações para que esses estudantes estejam cada vez mais incluídos no universo escolar.

Salend (2008) descreve princípios fundamentais para a eficácia da inclusão escolar. Um deles é o acesso para todos os alunos, ou seja, a igual oportunidade de acesso à escola e de desenvolvimento de suas habilidades e necessidades. O professor precisa conhecer o seu aluno, bem como todos os fatores que tornam aquela criança única. Ele deve propiciar que o aluno seja aceito por seus colegas e valorizar as capacidades desse estudante. Outro ponto destacado pelo autor é que a prática dos professores deve ser reflexiva, no sentido de constante reavaliação para motivar a participação e o envolvimento de todos os estudantes. Nesse ponto, salienta-se a necessidade de tornar significativa a experiência escolar dessas crianças. A experiência de inclusão escolar bem-sucedida ocorre, inevitavelmente, com o esforço e envolvimento do professor, do aluno e de todos os outros atores escolares.

### **2.3 Inclusão escolar de crianças com autismo**

Entre os diversos ambientes e serviços nos quais as crianças com TEA são atendidas, e que por consequência têm ou não um cunho terapêutico, o ambiente escolar destaca-se como um dos mais importantes. Como afirmei anteriormente, a inserção escolar é um marco no desenvolvimento de toda criança. Segundo Vasques e Baptista (2006, p. 9),

[...] mais do que um exercício de cidadania, ir à escola para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito.

Os autores salientam que essa possibilidade de reestruturação não se deve somente à inserção da criança na escola, mas sim à inclusão sob a ótica da educabilidade permanente do outro. Indicam, ademais, a aposta diária que deve ser realizada para que haja a emergência tanto de um sujeito como de novas possibilidades de aprendizagem, escuta e aproximação.

A constituição psíquica de qualquer indivíduo é permeada primariamente pelos processos de socialização. Nos contextos em que são possibilitadas interações sociais, a comunicação pode ser ampliada bem como os processos cognitivos. Camargo e Bosa (2009) observam que o desenvolvimento social de crianças com autismo se encontra em risco desde a primeira infância, e a escola possui um papel fundamental de diminuição desses déficits sociais, possibilitando a ampliação dos contatos sociais e o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos. A interação com pares oportuniza o surgimento de papéis, a troca de ideias, a resolução de conflitos e o compartilhamento de atividades.

Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) indicam que, por meio da inclusão escolar, as crianças diagnosticadas com autismo recebem um estímulo natural provindo da interação com outras crianças, o que acaba ampliando seu repertório de habilidades sociais e sua aceitação pelos pares. Os autores também apontam estudos que descrevem outros ganhos que crianças com necessidades educativas especiais podem obter da inclusão ao longo do tempo: avanços na competência social, capacidade de sustentar a interação social por um período maior, diminuição do isolamento e da rigidez comportamental. Em alguns casos, ainda é visto o aumento de iniciativas para o comportamento de brincar, bem como do nível de sofisticação das brincadeiras.

Outro ponto destacado por Camargo e Bosa (2009) é que as crianças com desenvolvimento típico fornecem modelos de interação social para as crianças diagnosticadas com autismo, mesmo para aquelas com capacidade de compreensão reduzida. Dessa forma, a interação com pares na escola de ensino comum é uma das bases mais importantes para o desenvolvimento não apenas de crianças autistas, mas também de crianças com desenvolvimento típico. Quando a diversidade se contrapõe ao padrão, amplia-se a capacidade simbólica, a consciência e o respeito pelo diferente. A experiência de entrar em contato com uma criança que possui desenvolvimento atípico possibilita outros parâmetros para a criança do que é “ser criança” (Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013).

Neste ponto, um movimento cíclico pode ocorrer, pois, quanto mais precárias as oportunidades das crianças com necessidades educativas especiais de entrar em contato com outras crianças, menos habilidades no repertório social elas têm. Em consequência, alguns comportamentos estereotipados podem aumentar em frequência, levando a uma menor aceitação dos pares e reforçando diferenças e preconceitos (Sanini, Sifuentes & Bosa 2013).

Sob esse ponto de vista, a educação, segundo Vasques (2003), pode ser encarada como um instrumento fundamental que favorece o desenvolvimento global das crianças, sobretudo das crianças com desenvolvimento atípico, mais especificamente com autismo. Muitas vezes a criança com autismo enfrenta barreiras sociais para participar de atividades infantis, devido às suas características clínicas e comportamentais; entretanto, é na escola que a criança tem a oportunidade de mostrar-se para além do seu diagnóstico.

É comum que a família da criança autista crie grandes expectativas. Espera-se, com a entrada no universo escolar, que a criança adquira mais autonomia e independência, desenvolva relações com pares, tenha avanços pedagógicos. Contudo, essa criança pode apresentar dificuldades no processo de aprendizagem e, com isso, levar mais tempo que o esperado para desenvolver essas habilidades (Mota & Sena, 2014). Assim, tanto a escola quanto a família devem se alinhar para descobrir a melhor forma de trabalhar com a criança e identificar as formas de comunicação adotadas por ela. Nesse sentido, a família pode contribuir muito com o desenvolvimento da criança no espaço escolar, principalmente repassando informações relevantes para os profissionais que vão lidar diretamente com ela. Além de propiciar espaços de aprendizagem e convívio social, a escola deve entender os objetivos da família com a inserção da criança autista, desmistificando, quando necessário, fantasias de cura presentes nos discursos dos pais (Serra, 2010).

Um dos principais objetivos da escola é desenvolver habilidades sociais e cognitivas nas crianças, assim como prepará-las para o mundo do trabalho. Com a entrada de crianças com deficiência no universo escolar, mais especificamente com autismo, novos objetivos devem ser pensados — não porque essas crianças sejam incapazes de desenvolver essas habilidades, mas sim por causa da forma como se pode desenvolver essas potencialidades a partir de cada particularidade. A entrada de crianças com autismo leva a escola a repensar sua prática para atender as necessidades e individualidades desses alunos. Destarte, a escola exerce um papel fundamental como agente catalisador e constituinte da subjetividade dessas crianças. Para isso, no entanto, é necessário que o direito de entrar em uma escola regular seja garantido por lei, por isso a legislação e as discussões sobre inclusão escolar vêm avançando. A educação inclusiva e as políticas de inclusão, além de necessárias, são obrigatórias, pois favorecem o desenvolvimento da criança, valorizam as suas potencialidades, proporcionam autonomia e independência e respeitam as particularidades e os limites de cada indivíduo (Mota & Sena, 2014). Corroborando a discussão, pode-se destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) que afirma, no capítulo IV, artigo 53:

a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 2012a).

No artigo 54, inciso III, é salientada a necessidade de atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, de preferência numa rede regular de ensino. Em 2012 foi sancionada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, cujo artigo 1º, parágrafo 2º, institui que pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência e, por consequência, têm todos os efeitos legais nessa nova concepção (Brasil, 2012b). É certo que, do ponto de vista jurídico, muitos ganhos foram conquistados como esse novo posicionamento. Contudo, uma série de questões envolve o termo “deficiente”. Como o autismo faz parte de um espectro, e sua apresentação é bastante variável, são agora considerados deficientes tanto autistas de alto funcionamento (indivíduos que apresentam sintomas mais leves de autismo, com maior independência para atividades rotineiras, e que trabalham, têm família, estudam) quanto aqueles que possuem um comprometimento mais severo de seu desenvolvimento. Adler, Minshawi e Erickson (2014) pontuam que pode surgir o estigma social aliado ao termo “deficiente” e ao TEA, embora muitas vezes de forma involuntária. Isso leva à discriminação no trabalho, na vida social, na área acadêmica etc. Ademais, o estigma social em indivíduos com esse diagnóstico pode levar ao estresse, desencadeando, assim, outras patologias.

A Lei nº 12.764 destaca também, no seu artigo 7º, que o gestor que se recusar a aceitar a matrícula de alunos com TEA está sujeito a pagar multa de três a vinte salários-mínimos, e até mesmo ser retirado do seu cargo administrativo. Portanto, a inserção de crianças com TEA na rede regular de ensino é abarcada e garantida por lei. Contudo, inserir a criança pode até ser o primeiro passo, mas não é suficiente para garantir a inclusão.

Como vimos na Introdução, o tema da inclusão escolar no Brasil começou a ser amplamente difundido após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 indica que a educação é dever da família e do Estado (Brasil, 1988). Em concomitância à promulgação da Carta Magna de 1988, intensificou-se o movimento de inclusão surgido na segunda metade da década de 1980. Ambos contribuíram para políticas que estabeleceram o acesso das pessoas com deficiência à escola (Chiote, 2013). A política nacional de educação inclusiva ganhou força após a difusão da Declaração de Salamanca e se consolidou na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96. No capítulo V, artigo 58

dessa lei, é ditado que a educação especial é voltada para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). Ou seja, alunos que não possuam essas características não podem ser considerados alunos com necessidades educativas especiais e estão fora da ótica da educação especial.

Sobre o processo de inclusão, a LDB indica também que os sistemas de ensino devem se responsabilizar pela adaptação do currículo, dos métodos e das técnicas dos recursos educativos para viabilizar o processo de inclusão de cada aluno. Já a Lei nº 12.764, artigo 3º, parágrafo único, estabelece que, comprovada a necessidade, alunos com TEA têm direito a acompanhante especializado. Porém, embora conheçam a existência dessas diretrizes legais, os atores escolares nem sempre sabem lidar com as necessidades especiais de alguns estudantes. Segundo Kupfer (2010), a educação terapêutica nasceu para auxiliar os profissionais de educação a lidar com as novas demandas que surgiram na escola. Para a autora, as crianças mudaram, mas o modelo escolar permaneceu o mesmo. A educação terapêutica se caracteriza pelo conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento com ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil.

Aqui vale salientar que, embora nascida a partir da Reforma Psiquiátrica, na década de 1970, a educação terapêutica tem se constituído como um importante modelo de orientação do trabalho de profissionais na área da saúde e, por conseguinte, na área escolar. A escola de Bonneuil, na França, foi pioneira por seguir esse modelo, que buscava aliar tratamento e educação dentro do espaço de uma escola regular. A educação terapêutica, portanto, indica a inclusão escolar como parte fundamental do processo terapêutico (Kupfer, 2010). No campo da educação terapêutica, educar e tratar estão intimamente relacionados, e disso surgem novas possibilidades de atuação, tais como a do ATE. O ATE atua como mediador e facilitador entre a escola e a criança, circulando nos espaços escolares, possibilitando a reintegração social e se fazendo de ponte para que a criança possa enfrentar problemáticas na rede de relações sociais (Assali, 2006).

Para as escolas, a presença desse profissional está atrelada à dificuldade que os educadores, principalmente os professores, sentem em relação à aprendizagem das crianças com desenvolvimento atípico. E é atravessado por esse papel de mediação que o ATE se insere no espaço escolar. Sua função não é substituir o professor, mas sim possibilitar a comunicação e as relações interpessoais no contexto escolar, de modo a contribuir para o

desenvolvimento social e psicológico da criança. O ATE deve participar do processo de inclusão da criança com desenvolvimento atípico, intervindo no seu cotidiano e possibilitando-lhe maior autonomia e maior trânsito nos espaços sociais (Assali, 2006).

Em contrapartida, um estudo realizado por Anderson et al. (2005 citado por Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013) aponta que a presença de um adulto na sala, além do professor, pode dificultar a inclusão da criança com necessidades especiais na escola. As outras crianças se afastariam para evitar contato com esse adulto, que funciona como uma “sombra”, uma espécie de vigia, e acaba diminuindo o acesso da criança com NEE de seus pares. Dessa forma, os dados desse estudo sugerem que a contratação de profissionais para acompanhar crianças com diagnóstico de TEA não tem favorecido a inclusão delas nos espaços de ensino regular. Contudo, vale observar a atuação do profissional, sua formação e os objetivos de sua prática. Não é a simples presença de outro adulto na sala de aula que dificulta o processo de inclusão, mas sim uma prática desvinculada da teoria, sem embasamento e fora dos parâmetros éticos.

Outro ator fundamental nesse processo de inclusão escolar é o professor. Mota e Sena (2014) indicam que o professor deve propiciar um ambiente de cooperação entre as crianças, onde sejam oportunizadas trocas, vivências e relações afetuosas. Contudo, ter um aluno com diagnóstico de autismo na sala de aula pode não ser fácil para o professor, pois requer dedicação e cuidado para com uma criança que tem necessidades educativas especiais e todas as outras crianças da sala. Muitas vezes, o professor pode se sentir sozinho nesse processo de inclusão, então contar com parcerias de outros profissionais se faz necessário.

Algumas pesquisas indicam que a percepção do professor sobre a criança com necessidades educativas especiais pode influenciar o comportamento dela na sala de aula. Kristen et al. (2003 citado por Camargo & Bosa, 2009) investigaram o relacionamento de professores de ensino regular com alunos do ensino fundamental diagnosticados com autismo. Os dados indicaram que, nas turmas em que os professores tinham uma visão mais positiva sobre seu relacionamento com o aluno autista, foram menores os índices de problemas de comportamento e os outros alunos aceitaram melhor a inclusão dessa criança. Nesse ponto, os autores salientam a importância da atuação do professor para que a inclusão escolar ocorra de forma satisfatória.

Entretanto, a maioria dos profissionais de educação ainda tem uma compreensão inadequada das necessidades dos alunos com autismo, o que pode acarretar o isolamento e a

exclusão dessas crianças na sala de aula. O estudo de Baptista, Vasques e Rublescki (2003) indica que os professores muitas vezes temem lidar com crianças diagnosticadas com autismo, relatando receio quanto à agressividade da criança, mesmo essa característica não sendo típica ou exclusiva dessa condição.

Outros professores relatam adotar técnicas para lidar com esses alunos. Segundo Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005), essas estratégias consistem em suprimir alguns comportamentos típicos do transtorno, como manter o aluno ocupado durante todo o tempo na sala de aula para evitar situações com que o professor não saberia lidar. Os autores apontam que essas estratégias têm mais eficácia para controlar a ansiedade e angústia do professor do que como intervenção pedagógica.

Segundo Anache (2010), uma das maiores dificuldades indicadas pelos professores que trabalham com inclusão escolar é a falta de preparo profissional desde a formação básica até a formação continuada. A autora pontua que a formulação de estratégias didáticas e metodológicas específicas para trabalhar com os alunos com deficiência é o que mais preocupa os professores. No cotidiano, também é percebido que a dificuldade no estabelecimento de vínculos entre professor e aluno, a precariedade das condições de trabalho e as crenças equivocadas sobre essas crianças obstruem a atuação desses profissionais. Fatores semelhantes foram observados por Sant'Ana (2005), que investigou experiências de inclusão em escolas da rede pública de ensino fundamental e verificou diversas queixas de professores e diretores, tais como falta de orientação, escassez de recursos pedagógicos e estrutura física precária. A autora também observou que muitos profissionais confundem os princípios da simples integração com a ação da inclusão escolar.

Para sanar a dificuldade dos professores em lidar com alunos com necessidades educativas especiais, em 2002, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Na Resolução CNE/CP 1, artigo 6º, parágrafo 3º, definem-se os conhecimentos exigidos na formação profissional do professor de educação básica; entre eles, o conhecimento sobre infância e adolescência, bem como as especificidades dos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2002). E, reforçando a importância do investimento na formação docente, a Lei nº 13.146, criada em 2015 e nomeada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, institui, no artigo 28, incisos X e XIV, que é dever do Estado criar e implementar práticas pedagógicas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, bem como incluir nos conteúdos

curriculares de curso de nível superior em educação temas relacionados à deficiência (Brasil, 2015). Nesse sentido, a formação dos professores que atuam com estudantes deficientes também é dever do poder público. Contudo, no contexto brasileiro, no dia a dia da escola, a formação continuada desses profissionais ainda é escassa e insuficiente para auxiliar o professor a dar conta de tantas demandas.

É de fundamental importância o investimento na formação e orientação dos professores. É através desse processo que esses profissionais desenvolvem o olhar diferenciado e que algumas habilidades são despertadas, o que os capacita para investigar melhor as necessidades desses estudantes e trabalhá-las em sala de aula. Vale dizer, nesse sentido, que o sujeito não deve ser visto somente pela ótica de suas limitações, pois esta implica a impossibilidade de sua permanência nos espaços de ensino comum (Camargo & Bosa, 2009).

A pesquisa conduzida por Santos e Santos (2014) indicou dificuldades de outra ordem na educação de crianças autistas. Os professores entrevistados pontuavam a falta de conhecimento sobre a origem do autismo e, quando relatavam seus pontos de vista, cada um expressava uma teoria diferente. Nesse sentido, as autoras expõem que a multiplicidade de discursos científicos sobre o autismo revela também as várias causas que os professores atribuem ao transtorno e os muitos modos como lidar com crianças diagnosticadas com TEA na sala de aula. Outros pontos que geraram angústia e ansiedade foram a dificuldade em lidar com a falta de expressão verbal dos alunos e o excesso de interpretações que os professores devem realizar devido a essa falta de repertório. Santos e Santos (2014) pontuam ainda que as representações sociais de professores sobre o autismo infantil perpassam pela ideia de um indivíduo ensimesmado, que pode ser dotado de inteligência acima da média ou mesmo ser carecido de habilidades cognitivas. Ainda é destacado pelos profissionais que essas são crianças de “puro afeto”, desprovidos de racionalidade e comparados a “estrangeiros” num mundo eminentemente cultural.

Alguns professores salientam que a dinâmica adotada em sala com crianças autistas foi aprendida com professores mais experientes e com a observação das reações das próprias crianças, que demonstraram o que funcionava ou não nas intervenções pedagógicas. Apesar de relatarem que o discurso científico tem pouco ou nenhum papel no cotidiano pedagógico da sala de aula, os docentes afirmam que o saber científico é superior ao seu saber prático, o que gera mais incertezas sobre sua atuação profissional (Santos & Santos, 2014).

Diante de todas as diversidades que podem se apresentar no contexto escolar, pode-se presumir a complexidade do trabalho dos profissionais que lidam diariamente com a inclusão escolar de crianças com TEA. A fim de melhor compreender tal complexidade, a próxima seção recupera o que tem sido produzido na literatura acadêmica.

## **2.4 Revisão de literatura**

A inclusão escolar de crianças com autismo deve ser discutida do ponto de vista teórico e prático, pois essas crianças possuem especificidades no processo de inclusão; por exemplo, a dificuldade de estabelecer vínculos e desenvolver relações sociais, e formas de comunicação reduzidas, muitas vezes estereotipadas. As intervenções pedagógicas desafiam profissionais de educação e psicologia, mas ao mesmo tempo podem propiciar grandes avanços no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de crianças com o transtorno.

Numa ampla revisão de literatura assistemática sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, encontramos 38 trabalhos relacionados ao tema, na maioria artigos científicos publicados em periódicos nacionais bem qualificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram utilizados como descritores autismo, transtorno do espectro autista e inclusão escolar. Os principais tópicos de análise nesses estudos são: a) concepções sobre a inclusão de crianças com TEA; b) competência social e interações de crianças com autismo em contexto escolar; c) comunicação de crianças autistas na escola; d) o papel de outros profissionais na inclusão de crianças com TEA; e e) desdobramentos pedagógicos da inclusão escolar de crianças autistas.

### *2.4.1 Concepções sobre inclusão de crianças com TEA*

A inclusão escolar tem sido objeto de interesse de diversos pesquisadores. Um relevante número de estudos tem concentrado seus interesses sobre as concepções dos professores relacionadas ao referido tema. O professor, de modo geral, tem sido destacado como profissional de fundamental importância no processo de inclusão, pois mantém uma relação contínua com o estudante em sala de aula. De modo geral, as pesquisas que tratam de concepções de professores sobre a inclusão de crianças com autismo utilizam métodos qualitativos de coleta e análise de dados. A entrevista semiestruturada é o principal instrumento na produção desses dados (Braga, 2010; Ferreira, 2012; Gomes, 2011; Santos & Santos, 2014; Silveira, Emuno & Rosa, 2012).

O estudo realizado por Santos e Santos (2014) identificou crenças e ideias de senso comum que circulam entre professores acerca do autismo infantil e suas repercussões no espaço escolar. Para tanto, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 16 professoras (com e sem experiência com estudantes diagnosticados). O estudo apontou que as crenças e ideias construídas pelas professoras sobre o diagnóstico e as causas do autismo baseiam-se, de maneira geral, em conhecimentos relacionados às áreas da neurociência e da psicanálise. Entretanto, vale salientar que essas crenças são pouco fundamentadas teoricamente e, na maioria dos casos, justificadas por uma leitura superficial de notas divulgadas em jornais e revistas não especializadas.

Silveira, Emuno e Rosa (2012) investigaram a concepção de professores sobre o processo de inclusão escolar. A maioria dos estudos incluídos na revisão desses autores indicou que os professores relacionam as dificuldades apresentadas pelas crianças como “causas internas”, sendo pouco considerados os aspectos sociais e culturais. Alguns professores mostraram incredulidade em relação ao papel da educação no desenvolvimento de crianças diagnosticadas com autismo. Os autores sinalizaram, ainda, que alguns professores tendem a enxergar essas crianças como sujeitos menos capazes e pouco ativos nos seus processos de aprendizagem.

Estudos sobre inclusão escolar de crianças autistas publicados em Portugal relatam uma perspectiva diferente sobre a concepção de professores a respeito do processo de inclusão. Nos estudos de Gomes (2011) e Ferreira (2012), os professores entrevistados

manifestaram conhecimento sobre o autismo e esperança na intervenção positiva relacionada aos alunos com TEA. Os professores sinalizaram, ainda, estratégias que podem ser utilizadas com esses estudantes em sala de aula. Os autores destacam que a aceitação da inclusão e a expectativa positiva dos professores podem ser atribuídas ao vínculo mantido com uma escola dotada de espaço de ensino estruturado, bem como de recursos físicos e humanos necessários para uma atuação profissional adequada.

Nota-se, então, uma discrepância entre Brasil e Portugal no tocante à percepção dos professores sobre o processo de inclusão de crianças com autismo. Essas diferenças podem estar relacionadas ao contexto social e político de cada um desses países.

#### *2.4.2 Competência social e interações de crianças com autismo em contexto escolar*

Alguns estudos indicam a relevância do desenvolvimento da competência social na utilização de recursos ambientais e pessoais para o estabelecimento de um bom relacionamento com outros agentes humanos (Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013). Admitindo que o autismo é marcado por um repertório restrito de atividades e interesses, conclui-se que a limitação da competência social pode levar a um maior isolamento do sujeito. Contudo, o estudo conduzido por Camargo e Bosa (2009) sinaliza que o processo de inclusão escolar proporciona oportunidades de convivência com outras crianças, o que favorece o desenvolvimento da competência social. Os autores indicam a importância da interação das crianças com autismo com crianças cujo desenvolvimento seria típico, especialmente aquelas da mesma faixa etária.

Outras pesquisas salientam a relevância da interação de crianças autistas e seus pares para o desenvolvimento da competência social (Camargo & Bosa, 2012; Sousa, 2011). Elas relatam que, a partir da inclusão escolar, as crianças com diagnóstico de autismo aumentaram a frequência de comportamentos de cooperação e asserção social, bem como diminuíram os comportamentos de desorganização do *self* e de agressão (Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013).

O estudo de Lemos, Salomão e Ramos (2014) analisou as interações sociais de crianças com espectro autista em escolas regulares, considerando a mediação das professoras. Participaram do estudo 42 crianças entre 3 e 5 anos de idade. Os autores concluíram que a maior parte das intervenções das professoras se baseava na intuição, com pouco respaldo científico. Os estudantes diagnosticados com autismo que apresentavam maior frequência de comportamentos de fuga e esquiva de atividades escolares e isolamento social estavam havia menos tempo na escola e em intervenções terapêuticas. Os autores indicam a importância de o professor observar a interação das crianças e seus pares e estimular a socialização entre eles.

#### *2.4.3 Comunicação de crianças autistas na escola*

Alguns estudos apontam a importância de intervenções que visam à facilitação da comunicação alternativa ou aumentativa de crianças com autismo na escola (Aguilar, Carvalho, Morais, & Orsati, 2012; Alexandre, 2010; Gomes & Nunes, 2014; Nunes & Nunes Sobrinho, 2010). Comunicação alternativa é qualquer método ou sistema utilizado no lugar da fala que ainda não foi desenvolvida ou que foi perdida. Por comunicação aumentativa, entende-se qualquer método para complementar a fala de um sujeito (Pyramid Educational Consultants, 2012).

O estudo de Gomes e Nunes (2014) avaliou os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas em sala de aula. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental I do Rio Grande do Norte, com um aluno com diagnóstico de TEA, que não possuía comportamento verbal, e sua professora. A partir dos dados obtidos, os autores concluíram que houve mudanças qualitativas e quantitativas nas interações professora-aluno logo após a implementação de um programa de intervenção baseado no ensino naturalístico, que tem como foco a linguagem. A professora passou a utilizar menos gestos e mais verbalizações e a estimular a vocalização do estudante. Dessa forma, os autores indicaram a relevância da implementação de estratégias, dentro do espaço escolar, que auxiliem no desenvolvimento das habilidades de comunicação em crianças sem comportamento verbal.

Nunes e Sobrinho (2010) realizaram uma revisão de literatura sobre comunicação alternativa e ampliada para estudantes com autismo. Foi possível observar que há uma variedade de métodos utilizados para facilitar o processo de comunicação, entre eles língua de sinais, sistemas pictográficos e sistemas assistidos com acionadores de voz. Os autores relataram a necessidade de escolher modelos de intervenção de acordo com a necessidade e o grau de satisfação de cada criança. A escolha de modelos de intervenção que considerem os interesses da criança pode favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas.

Alexandre (2010) identificou a importância da inclusão escolar para o avanço das habilidades comunicativas de crianças com autismo. Destacou a necessidade de o professor utilizar recursos visuais atrelados à fala para facilitar o processo de aprendizagem. O autor salientou ainda que a família e outros profissionais precisam atuar na promoção de estratégias de generalização para que os ganhos obtidos na área da comunicação na escola possam se estender a outros contextos.

Aguiar et al. (2012) descrevem o método da comunicação facilitada como um procedimento que pertence ao campo da comunicação aumentativa e alternativa e da tecnologia assistiva. O método da comunicação facilitada propõe a atuação de um mediador para ensinar o estudante a utilizar um dispositivo de comunicação. Os autores realizaram uma pesquisa que utilizava o método com um aluno diagnosticado com autismo, em uma escola regular. Os resultados indicaram não apenas que o estudante já era alfabetizado, mas possuía um vocabulário de acordo com sua faixa etária. O método da comunicação facilitada, nesse sentido, foi de extrema relevância tanto para o processo de intervenção pedagógica quanto para o desenvolvimento de outras competências da criança.

#### *2.4.4 O papel de outros profissionais, além do professor, na inclusão de crianças com TEA*

Alguns autores relatam o papel fundamental de outros profissionais, além do professor, no processo de inclusão da criança com autismo (Barba & Minatel, 2013; Gonçalves, 2011; Mota & Sena, 2014; Parra, 2009; Serra, 2010). Parra (2009), por exemplo,

destaca a relevância do acompanhante terapêutico. A autora propõe que esse profissional deve oferecer uma presença afetiva para o estudante, o que acaba por se estender a toda a rede que envolve a criança. A atuação do acompanhante terapêutico no contexto escolar deve ser pensada como mais uma estratégia para o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, o acompanhante terapêutico interviria para garantir a inserção social e subjetiva da criança na escola, implicando os demais atores nesse desafio.

Gonçalves (2011) buscou apresentar um modelo de intervenção psicológica para crianças com autismo e seus resultados por meio de técnicas da abordagem cognitivo-comportamental. A autora sugeriu uma avaliação caso a caso: a necessidade de cada criança pode oferecer elementos importantes para a escolha da linha teórica que conduzirá o tratamento. Contudo, segundo Gonçalves, técnicas comportamentais são reconhecidas como mais eficazes nos casos de autismo, facilitando o processo de inclusão escolar.

Barba e Minatel (2013), por sua vez, indicaram as principais contribuições da terapia ocupacional para o processo de inclusão de dois alunos com autismo. Foram utilizadas como estratégias de intervenção reuniões com a equipe escolar para esclarecimento da sintomatologia do transtorno, treinamento da equipe para a percepção das necessidades das crianças, e contribuição para indicar as adaptações e o suporte que deveria ser dado a elas em situações específicas. Segundo as autoras, após o processo de intervenção, facilitou-se o acesso e a permanência dos estudantes na escola, bem como o processo de aprendizagem.

Por fim, o estudo produzido por Serra (2010) indicou que a família da criança com TEA cria uma grande expectativa com seu ingresso na escola. Muitas vezes, os pais esperam uma grande melhora no seu quadro clínico, inclusive a remissão dos sintomas. Com o passar dos anos, porém, a família se torna mais crítica e sinaliza as fragilidades no processo de inclusão. Os pais destacam a necessidade de comunicação entre a escola e as políticas inclusivas.

#### *2.4.5 Desdobramentos pedagógicos da inclusão escolar de crianças autistas*

Diversos estudos sobre inclusão escolar descrevem e analisam os desdobramentos pedagógicos que ocorrem dentro do espaço escolar a partir do ingresso de estudantes com diagnóstico de autismo (Bastos & Kupfer, 2010; Carvalho & Oliveira, 2009; Chaves, 2011, Farias, Maranhão & Cunha, 2008; Ferreira, 2012; Ilha, 2013; Lopes, 2011; Matos & Nuernberg, 2011; Mello, 2013; Morgado, 2011; Serra, 2010). Foram encontrados trabalhos que indicam estratégias adotadas por professores para facilitar a escolarização dessas crianças, além de vários relatos de experiência e das principais dificuldades.

Carvalho e Oliveira (2009) realizaram um estudo de caso com uma equipe pedagógica de uma escola municipal de Belo Horizonte e identificaram diversos fatores que contribuem para a falta de motivação da equipe no trabalho com crianças com autismo. Entre eles estão a falta de capacitação profissional e a falta de conhecimento sobre o transtorno, o que pode levar a atitudes inadequadas desses profissionais com as crianças. Contudo, mesmo considerando as dificuldades, a equipe investigada buscou capacitação profissional através de cursos sobre o tema e destacou que acreditava que a inclusão escolar poderia contribuir para o desenvolvimento dessas crianças.

Mattos e Nuernberg (2011) relataram a experiência de uma intervenção psicoeducacional em uma turma de educação infantil na qual uma das crianças possuía diagnóstico de autismo. Os autores sinalizaram que, após a intervenção, observaram avanços na qualidade da comunicação e da interação entre a criança e seus pares, que passaram a aceitar mais positivamente a presença dela em sala de aula. E a professora buscou a flexibilização de suas práticas pedagógicas para que a criança com autismo pudesse participar de forma mais efetiva das aulas.

Silva e Menezes (2011) discutem a importância dessa flexibilização entre os professores e enfatizam o currículo funcional como um dos caminhos para que a inclusão escolar ocorra de forma mais adequada para crianças com autismo. Em vista disso, os autores relatam uma experiência em uma instituição municipal no estado do Rio de Janeiro: após a adaptação curricular funcional, houve a redução de comportamentos inadequados (birra, choro excessivo) e a melhora na habilidade de seguimento de instruções, além de ganho de autonomia entre estudantes com autismo.

Menezes (2012) investigou o papel da educação especial como suporte ao processo de inclusão escolar por meio das práticas pedagógicas de duas professoras de ensino regular que possuíam alunos com diagnóstico de autismo. A partir dos dados coletados, a autora

identificou que a adaptação curricular e a flexibilização de atividades individualizadas para os estudantes foram fatores relevantes para o processo de inclusão. Outro fator considerado facilitador e promotor do processo inclusivo foi a participação direta da gestão escolar.

Serra (2010) destaca que, quando é realizado sem o amparo das políticas públicas, e com adaptações de pequeno porte, o processo de inclusão de crianças com autismo pode gerar instituições mais segregativas do que inclusivas. Nesse sentido, a autora defende que os estudantes com autismo precisam ser beneficiados pela inclusão escolar. Para tanto, a equipe pedagógica necessita de capacitação técnica, e os pais precisam de orientação familiar.

Nicolau (2010) indica a importância de o professor perceber que as diferenças trazidas pelas crianças com autismo não devem ser tidas como um entrave para a aprendizagem, mas como um fator a ser trabalhado junto com as diferenças das outras crianças em sala de aula. Salienta, também, que um dos papéis da escola é a promoção da autonomia, a ampliação das relações (das crianças com autismo e dos atores e escolares) e a execução de atividades funcionais a partir do contexto de vida de cada um.

## **3 AUTISMO**

### **3.1 Uma perspectiva histórica**

Os primeiros estudos que descreveram os sintomas do autismo de forma sistemática foram publicados por Leo Kanner e Hans Asperger em 1944. No período em que Kanner iniciou suas pesquisas na área, as crianças com transtorno psiquiátrico grave eram frequentemente diagnosticadas em uma única e ampla categoria denominada esquizofrenia. Contudo, a conexão entre autismo e esquizofrenia não se deu apenas no início da distinção entre esses dois diagnósticos. Kanner observou que alguns sintomas clinicamente verificáveis eram similares, tais como retraimento social e irritabilidade (Adler, Minshawi & Erickson, 2014).

Kanner examinou características particulares de algumas crianças e propôs uma nova categoria diagnóstica. Ele havia observado, em contexto clínico, o comportamento de 11 crianças que apresentavam retraimento social profundo, necessidade de uniformidade e facilidade para repetir atividades e rotinas. Contudo, em 1956, ele propôs uma reformulação dos critérios diagnósticos, pois acreditava que deveria desenvolver um método mais passível de generalização. Embora muitos estudos tenham indicado a fragilidade das hipóteses de Kanner, há um consenso sobre a importância das suas contribuições e sobre a revolução que suas observações iniciais trouxeram a esse campo de pesquisa e intervenção (Adler, Minshawi & Erickson, 2014).

O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) só aceitou o diagnóstico de autismo a partir da sua terceira edição, publicada em 1980 (Volkmar & Senhor, 1998 citado por Adler, Minshawi & Erickson, 2014). Desde então, os especialistas da área médica notaram a apresentação dos sintomas do autismo de uma forma mais branda ou parcial em alguns indivíduos. Após o reconhecimento do amplo espectro de sintomas relacionados ao autismo, foi nominado o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra

especificação. Adler, Minshawi e Erickson (2014) indicam que muitos termos no campo do estudo do autismo, inicialmente chamado autismo infantil, foram influenciados pelas recorrentes mudanças de compreensão sobre o diagnóstico: autismo, transtorno autista, autismo de Kanner, autismo clássico, entre outros.

Contudo, o DSM-V, lançado em 2013, indica que o autismo infantil deve ser classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja identificação e avaliação requerem novos critérios. São eles: a) déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação oral e nas interações sociais; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento; e c) presença dos sintomas no início da infância (American Psychiatric Association, 2013). A quinta versão do DSM indica que o TEA engloba os transtornos antes chamados de transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger, autismo de alto funcionamento, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e autismo infantil, entre outros. O manual também indica que, quando o TEA estiver associado a alguma condição médica, genética ou ambiental, o médico deverá sinalizar essa outra especificidade no diagnóstico e repassar aos pais as devidas informações e os impactos desse outro diagnóstico na vida da criança (American Psychiatric Association, 2013).

A prevalência do TEA é de 10 a 13 casos a cada 10.000 crianças, com predominância do sexo masculino (Gupta & State, 2006). Em geral, quando realizado precocemente, o diagnóstico é confirmado em torno dos 3 anos. Em relação ao desenvolvimento cognitivo dessas crianças, alguns estudos apontam a relação entre autismo e deficiência mental. Contudo, em função das variações de inteligência e dos sintomas comportamentais, existe uma grande dificuldade de avaliação dessas características (Assumpção, Francisco & Pimentel, 2000). Algumas amostras clínicas identificaram que indivíduos do sexo feminino têm maior probabilidade de apresentar deficiência intelectual concomitante ao TEA. No entanto, independente do sexo, pessoas com diagnóstico de autismo tendem a possuir dificuldades de organização, planejamento e mudanças de rotina, o que possivelmente causa impactos negativos no rendimento acadêmico, mesmo em estudantes com inteligência acima da média (American Psychiatric Association, 2013).

Vale salientar que mudanças dos critérios diagnósticos têm influenciado no aumento da prevalência do TEA e de transtornos relacionados. Segundo Hertz-Picciotto e Delwichi (2009 citado por Adler, Minshawi & Erickson, 2014), entre 1990 e 2001, as taxas de incidência do transtorno aumentaram sete vezes nos Estados Unidos, dando início à chamada

“epidemia de autismo”. Segundo os autores, o aumento da prevalência pode estar associado a diversos fatores, tais como maior sensibilização do público, mudanças dos critérios e práticas diagnósticas ou, de fato, uma incidência mais alta. Outro fator é que, com o estabelecimento da categoria definida como “espectro autista”, muitos indivíduos que não cumpriam os critérios diagnósticos estabelecidos anteriormente passaram a ser incluídos no espectro, aumentando drasticamente o número de crianças diagnosticadas. Contudo, os autores sinalizam que, apesar da ampla divulgação e do maior acesso à informação, o conhecimento do público em geral sobre o transtorno continua limitado.

Outro fator que gera preocupação é a receptividade do paciente e seus familiares ao novo diagnóstico. Depois das mudanças relatadas, alguns indivíduos antes diagnosticados com transtorno de Asperger, considerado mais leve, sem tantos prejuízos sociais, passaram a ter o diagnóstico de TEA. O significado atribuído ao diagnóstico de autismo é carregado de preconceitos sobre limites e possibilidades do indivíduo, trazendo muitas vezes a ideia de que as dificuldades que ele enfrenta são fruto exclusivamente de uma condição cerebral que ele não pode controlar, portanto, ele não pode realizar nada para melhorar sua condição (Adler, Minshawi & Erickson, 2014).

Os autores sinalizam o quanto o estigma associado ao transtorno é prejudicial às crianças e explicam como o preconceito pode interferir também na vida familiar e no ambiente acadêmico. Em relação a esse aspecto, os professores devem ser cuidadosos, pois podem exigir menos das crianças com diagnóstico de TEA, convocando-as com menos frequência para atividades na sala e reduzindo, assim, suas possibilidades de se envolver no processo de aprendizagem. Os pais, por sua vez, também não devem validar o diagnóstico de tal forma que explique todos os comportamentos da criança, retirando a responsabilidade pela educação e o estabelecimento de limites. É de fundamental importância que, além de um diagnóstico preciso, seja estabelecido um vínculo terapêutico com as crianças e seus cuidadores, para que essas questões sejam esclarecidas e ultrapassadas (Adler, Minshawi & Erickson, 2014).

### **3.2 Adaptação da família ao diagnóstico**

No que tange à adaptação da família ao diagnóstico de TEA, muitas vezes os pais participam de inúmeras avaliações médicas antes da confirmação do diagnóstico formal. O período entre as preocupações iniciais e o diagnóstico pode levar alguns anos e, por isso, quando os pais recebem a confirmação, podem surgir sentimentos como tristeza, choque, culpa ou até alívio por finalmente saber o diagnóstico de seu filho. O fato de o diagnóstico e o processo de avaliação muitas vezes serem longos, envolvendo vários profissionais, pode aumentar ainda mais o nível de estresse dos pais (Negri & Castorina, 2014).

O processo de adaptação das famílias que possuem um membro com deficiência, déficit ou doença crônica pode apresentar semelhanças, contudo, o conjunto de dificuldades apresentadas no autismo pode colocar a família em risco elevado de desenvolver problemas psicológicos. As famílias de crianças com TEA podem experimentar maiores dificuldades do que aquelas que possuem filhos com uma deficiência genética clara, como a síndrome de Down. Isso se deve à complexidade da etiologia do transtorno, que ainda é desconhecida, o que leva a uma dificuldade de estabelecer o diagnóstico, além de levantar suspeitas sobre a herdabilidade para outros filhos planejados pelo casal (Negri & Castorina, 2014).

Outro fator que afeta diretamente a adaptação da família ao diagnóstico são as características peculiares de comportamento e comunicação das crianças autistas. Os padrões incomuns de comportamento, as estereotípias, as rotinas e os interesses restritos podem afetar todo o sistema familiar, diminuindo, em comparação a pais de crianças com outras deficiências, a participação em atividades recreativas e de formação profissional devido à condição de seu filho. Certos comportamentos podem ser difíceis de gerir, especialmente em situações de exposição social, o que gera um estresse maior para a família, dificultando o processo de adaptação. Algumas pesquisas apontam que pais de crianças com autismo, retardo mental e outros transtornos no desenvolvimento apresentam maiores níveis de estresse e problemas de saúde mental do que pais de crianças neurotípicas. Os olhares mais recentes têm se voltado para as trajetórias das mães que, ao longo do tempo, desenvolveram ansiedade e depressão associados ao diagnóstico de seus filhos (Negri & Castorina, 2014).

Nesse sentido, a flexibilidade e a capacidade de adaptação da família são imprescindíveis para a reorganização perante os desafios apresentados pelo transtorno; além disso, a capacidade de resolução de problemas, a colaboração e a melhoria da comunicação

precisam ser cultivadas para que os membros da família consigam desenvolver-se individualmente e como um sistema familiar (Negri & Castorina, 2014).

### **3.3 Diagnóstico precoce**

Estudos realizados por pesquisadores que trabalham com diagnóstico precoce de autismo destacaram que a identificação imediata de sinais do transtorno pode facilitar o desenvolvimento de ações terapêuticas que visem reduzir de modo significativo os efeitos negativos do autismo sobre o desenvolvimento global da criança. Alguns estudos que apontam o autismo como um distúrbio da conectividade cerebral salientam que a ausência ou as alterações de habilidades sociais e comunicativas previstas para aquela fase do desenvolvimento é uma das melhores formas de distinguir crianças com desenvolvimento típico das crianças com autismo, já no primeiro ano de vida (Muratori, 2014).

Um termo que pode ser destacado aqui é “intersubjetividade”, cunhado na década de 1970, que indica a sintonia entre expressões faciais e verbais da criança e sua mãe durante a comunicação face a face. Essas expressões estão presentes desde cedo na vida do bebê, contudo, em crianças autistas, desde as primeiras fases do desenvolvimento, observa-se um comprometimento nessas habilidades intersubjetivas. Muratori (2014) evidencia que uma das características mais precoces observadas é de recém-nascidos hipoativos, menos ágeis, que fazem pouco contato visual. Entretanto, não é a ausência total dessas habilidades, mas a debilidade delas que caracteriza o autismo precoce.

Nesse sentido, Muratori (2014) indica que um passo importante na compreensão do diagnóstico precoce foi o entendimento sobre a função cerebral dos neurônios-espelhos, que se acredita serem responsáveis pela ação do sistema observação-execução e interpretação das ações e dos estados emocionais do outro. No caso do TEA, as disfunções desses neurônios nas fases iniciais do desenvolvimento podem, segundo o autor, estar relacionadas com as dificuldades na intersubjetividade, que são típicas do transtorno. Um exemplo de dificuldade na intersubjetividade e na interpretação das ações e da intencionalidade do outro é o ato de

estender os braços para serem pegos pelos pais quando eles se aproximam e abrir a boca diante de uma colherada de comida — bebês típicos de seis meses realizam com destreza essas ações, mas as crianças autistas demonstram dificuldade na antecipação das ações do outro (Muratori, 2014).

Outra característica importante é a ausência ou diminuição na comunicação específica entre adulto e bebê, chamada de prosódia ou manhês. O manhês possui ritmo, melodia, entonação exagerada, com picos sonoros, e é amplamente utilizado com bebês que ainda não desenvolveram a linguagem verbal. Algumas pesquisas indicam que o manhês apoia as funções integrativas cerebrais precoces, o que pode favorecer os processos de aprendizagem tanto no aspecto da comunicação quanto no social. É válido destacar que o manhês é uma protoconversaçoão coconstruída entre adulto e recém-nascido, e potencializada pelas ações positivas do bebê perante a mãe (Muratori, 2014).

Todavia, no autismo, Muratori (2014) sugere a ocorrência de um círculo vicioso: a criança apresenta poucas respostas às verbalizações de seus pais, e estes, por sua vez, acabam não sustentando tais verbalizações por conta das poucas respostas da criança. Em decorrência disso, a criança acaba privada de um dos mais poderosos suportes para o desenvolvimento intersubjetivo, o que acarreta uma diminuição de suas respostas sociais. Daí a importância da insistência dos pais na protoconversaçoão, a fim de ativar sequências intersubjetivas em bebês com risco de autismo. Desse modo, profissionais que trabalham com intervençoão precoce utilizam o manhês como instrumento para o desenvolvimento de competências sociais.

Outro ponto relevante dos programas de intervençoão precoce é que, conforme relatou um estudo publicado por Roberts e Prior (2006 citado por Negri & Castorina, 2014), crianças que passaram por esses programas nas primeiras fases do desenvolvimento alcançaram resultados importantes que facilitaram seu processo de aprendizagem e afetaram positivamente sua trajetória de desenvolvimento. Os autores salientam ainda que tais programas de intervençoão são necessários para todas as famílias e todas as crianças, devido ao grau de complexidade do TEA e à variabilidade de indivíduos ao longo do espectro. É primordial que os programas de intervençoão sejam adaptados à realidade de cada família e ao padrão individual da criança.

Nesse sentido, os programas devem levar em consideraçoão a formataçoão do currículo de cada criança, inserindo intervençoões que visem desenvolver linguagem e habilidades sociais; e devem criar ambientes favoráveis à generalizaçoão das competências desenvolvidas,

bem como apoiar a família e as crianças na transição para o período escolar. Um dos principais pontos dos programas de intervenção precoce é o suporte psicológico à família, principalmente na fase pós-diagnóstico. Todavia, esse ponto muitas vezes é negligenciado pelos profissionais, que tendem a se concentrar demasiadamente na criança. Dessa forma, os programas de intervenção precoce devem levar em consideração a família e percebê-la como uma unidade interativa, em que todos possuem especificidades, necessitam de apoio e passam por processos de ajustamento e aprendizagem durante o curso do transtorno (Roberts & Prior, 2006 citado por Negri & Castorina, 2014).

### **3.4 Etiologia do TEA**

Mesmo com diversas pesquisas acuradas sobre as possíveis causas do TEA, Steffemberg (1991 citado por Assumpção, Francisco & Pimentel, 2000) relata que a inespecificidade dos dados obtidos é significativa. Contudo, atualmente, a indicação de fatores biológicos é indiscutível. Pode-se ainda acrescentar as discussões que colocam em pauta o fator genético envolvido no transtorno. Em relação a aspectos ambientais, há uma gama de fatores de risco, como baixo peso ao nascer, idade parental avançada e exposição fetal a ácido valproico (American Psychiatric Association, 2013). As muitas teorias sobre as causas do autismo existem em duas grandes categorias: as que se aproximam dos fatores biológicos e as que abordam o transtorno sob o ponto de vista psicológico. No presente estudo, as duas categorias são discutidas, a fim de familiarizar o leitor com as principais perspectivas vigentes sobre a etiologia do autismo.

Entre os estudos que apontam evidências de que o autismo tem uma base genética, destaca-se aquele realizado pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos, publicado em 2006. Os autores da pesquisa indicam que o TEA é fortemente genético, com um fator de herdabilidade de aproximadamente 90%. Segundo os autores, mesmo que as pesquisas tenham sido feitas na ausência de conhecimento dos genes causadores do transtorno, os resultados obtidos são significantes (Gupta & State, 2006). Uma das principais evidências

encontradas deriva da comparação de gêmeos monozigóticos (MZ), que são geneticamente idênticos, e gêmeos dizigóticos (DZ), que possuem a mesma quantidade de DNA que qualquer par de irmãos. No caso de gêmeos MZ, o índice de concordância observado, ou seja, a partilha do diagnóstico é de 60%, enquanto entre os gêmeos DZ é de 0%. Os autores afirmam que esses dados são divergentes, o que indica um forte componente genético de risco (Bailey et al., 1995 citado por Gupta & State, 2006).

Outro argumento utilizado pelos pesquisadores é o de que, quando comparado o índice de 2,2% de uma criança desenvolver autismo com o de um irmão de criança diagnosticada com o transtorno, o índice de prevalência do TEA na população geral aumenta de 4 crianças a cada 10.000 para 10 a 13 a cada 10.000. Esse aumento contribui para o fortalecimento do discurso sobre as causas genéticas do autismo (Gupta & State, 2006).

Entre as teorias psicológicas para explicar o autismo, pode-se destacar a da maternidade defeituosa, que, embora tratada na época de seu surgimento como uma das principais teorias sobre a causa do autismo, atualmente não tem mais seus pressupostos validados pela maior parte dos psicólogos. Essa teoria indica que o autismo surge da incapacidade dos pais de estabelecer corretamente uma relação com seu filho. Os autores que acreditam nessa explicação são da teoria psicogênica de Bettelheim, provinda da teoria psicanalítica ortodoxa (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014).

A teoria psicogênica acredita que o autismo é proveniente de um distúrbio emocional desenvolvido pelo comportamento dos pais de não responderem, ou responderem desprovidos de emoção, aos chamados e às necessidades afetivas do filho. Nesse sentido, a criança desenvolveria comportamentos autísticos a fim de se proteger da relação desafetuosa com os pais. Dessa forma, durante certo período o tratamento recomendado era a separação entre pais e filhos, colocando a criança em um residencial terapêutico, no qual o tratamento consistia em demonstração de afeto intenso por ela. Apesar de a teoria não ser mais amplamente utilizada, nem esse tipo de tratamento, sabe-se que ambos contribuíram para que os profissionais percebessem a importância do papel dos pais no desenvolvimento da criança, incluindo aquelas com diagnóstico de TEA (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014).

Segundo Bosa (2000), Margaret Mahler descreveu algumas fases no desenvolvimento do bebê. A criança teria um narcisismo primário, uma fase “autística normal” nas duas primeiras semanas de vida; nos meses seguintes, sairia dessa fase, com o aumento da percepção de que suas necessidades são sanadas por algo externo ao “eu”. Essa consciência

torna-se difusa, marcando o início do processo de simbiose mãe-bebê. Segundo a autora, é dentro desse processo de dependência psicológica com a mãe que, aos poucos, o ego do bebê começa a ser formado, iniciando um processo de separação que mais tarde levará à organização do indivíduo. A autora propõe então, que o autismo infantil é uma regressão ou um não desenvolvimento da fase inicial, pois o indivíduo não realiza o processo de separação do agente materno. Daí surgem os sintomas de dificuldade de reconhecer a mãe como pessoa diferente de si e dificuldade de integração sensorial.

Existem teorias também que entendem o autismo como um déficit cognitivo. Entre elas, pode-se destacar primeiramente a de que a criança com autismo possui uma dificuldade de metrepresentar, ou seja, de desenvolver uma teoria da mente. Pode-se descrever teoria da mente como a habilidade de entender e prever o comportamento e estado mental de outras pessoas. A teoria da mente indica, então, uma falha constitucional na reatividade emocional da criança que impede que ela compartilhe experiências interpessoais e subjetivas. Por isso, a criança não avalia seus próprios pensamentos nem percebe ou infere com clareza o que está se passando na mente de outra pessoa (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014).

Outra explicação dentro da abordagem cognitiva é a alteração ou deficiência das estruturas mentais, em um esforço de utilizar a teoria piagetiana para entender o que acontece no autismo. Nesse caso, haveria um desequilíbrio no processo de acomodação e assimilação, ou seja, uma dificuldade na função de apresentar e conceituar o significado simbólico. Outro ponto é que os comportamentos motores repetitivos e restritos da criança, paralelamente à falta de imaginação e jogo simbólico, podem estar relacionados à detenção de funções operatórias no nível sensório-motor (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014).

Outro conceito é o de dificuldade de percepção de constância do objeto, segundo o qual os pais e outras pessoas seriam “objetos” menos previsíveis no ambiente. Devido à dificuldade em lidar com a imprevisibilidade, a criança autista seria atraída por objetos reais com características previsíveis, por exemplo, um carrinho de brinquedo ou um urso de pelúcia. De acordo com Ghezzi, Doney e Bonow (2014), as alterações na percepção de constância podem gerar na criança a dificuldade de estabelecimento de vínculo nas relações sociais, bem como interferir no desenvolvimento de atividades cognitivas mais avançadas.

Algumas teorias baseadas na filosofia do behaviorismo radical também propõem uma explicação sobre o transtorno. Todos os autores dessa abordagem consideram a variável biológica e suas implicações no autismo, e destacam que cada indivíduo estabelece uma

relação única com o ambiente, emitindo comportamentos que podem ser alvos da intervenção comportamental (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014). É sob esse ponto de vista que também entendo o autismo.

Uma hipótese descrita por Fester, utilizando os princípios da análise experimental do comportamento, indica que se deve fazer um levantamento das variáveis básicas que determinam o comportamento da criança, e identificar quais dessas variáveis operam no ambiente, produzindo tipos específicos de dificuldades apresentadas por crianças com autismo. O autor menciona também a importância dos comportamentos dos pais, que podem atuar para enfraquecer ou fortalecer esses déficits. Nesse sentido, repertórios comportamentais envolvendo punição, redução da apresentação do reforço e reforços não contingentes a comportamentos funcionais podem enfraquecer o desenvolvimento do comportamento de seu filho, sob um ponto de vista funcional (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014).

Alguns autores pontuam que, em determinados casos, os pais podem reforçar comportamentos compatíveis com o diagnóstico de autismo, fortalecendo os sintomas do transtorno. É importante salientar que todos os pais, de crianças com ou sem diagnóstico, em algum momento podem reforçar tanto os comportamentos inadequados como os adequados de seus filhos. Nesse caso, é necessário que o psicólogo medie, com os pais, uma melhor gestão dessas contingências. A má gestão das contingências pelos pais não gera o autismo, mas uma gestão adequada pode capitalizar os pais a exercer um papel fundamental e decisivo no desenvolvimento de seu filho (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014).

Outra explicação proposta pela análise do comportamento parte da teoria da interferência descrita por Bijou e Ghezzi. A teoria sustenta que o autismo pode ser observado nas fases iniciais do desenvolvimento, pois a criança com autismo possui uma leve tendência à esquiva de estímulos táteis e auditivos, característica que interfere no processo de reforço social e de outros estímulos condicionados que possam surgir. Essa interferência dificulta a aquisição de habilidades sociais, emocionais e comunicativas. Os comportamentos repetitivos e restritos, neste caso, são comportamentos operantes automaticamente reforçados, que não necessitam da interação do outro para ser emitidos (Ghezzi, Doney & Bonow, 2014).

As informações compiladas nos manuais diagnósticos e os dados provindos da literatura médica demonstram a tentativa de reunir conhecimentos acerca do TEA, a fim de padronizá-los em uma linguagem única e possibilitar o diálogo entre os profissionais de saúde e educação. Contudo, essa universalização da linguagem pode limitar o diagnóstico e

tratamento de cada caso, abordando-o como singular e pertencente exclusivamente a determinada família, em contextos sociais, econômicos e culturais (Goulart & Assis, 2002).

#### **4 SIGNIFICADOS E PRÁTICAS: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

A abordagem histórico-cultural tem como um dos seus principais autores Vigotski, que acredita que a constituição das funções psicológicas e o processo de desenvolvimento humano residem nas relações sociais. O homem não deve ser considerado fruto do meio, mas sim um ser ativo que modifica o ambiente e é modificado por ele (Orrú, 2008). A abordagem tem como base o marxismo, que pensa os sujeitos a partir de suas relações com o mundo cultural e exclui a ideia de que o homem já vem ao mundo com uma carga genética que determina seu modo de agir, diminuindo a relevância do contexto. Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural entende o desenvolvimento como um processo dialético, no qual indivíduo e sociedade formam-se mutuamente (Bock, Gonçalves & Furtado, 2007).

Vigotski (2010) afirma que o meio é fonte de desenvolvimento das funções psicológicas, e que fora da sociedade o homem nunca se desenvolveria; ou seja, o homem é um ser social. O meio é também fonte de características intrinsecamente humanas, como a participação do sujeito em uma comunidade, que existe em determinado período da história, em determinadas condições sociais.

Segundo Vigotski (2010), as funções psicológicas superiores são estabelecidas como fruto de comportamento coletivo, como uma forma de interagir e cooperar com as outras pessoas, e com o passar do tempo tornam-se interiores e individuais. O mesmo acontece com a linguagem: enquanto a criança recorre à fala para manter contato com outras pessoas, esta tem apenas uma função social, pois é ainda algo externo ao seu eu. Aos poucos, a fala pode dirigir-se ao próprio indivíduo, tornando-se pessoal — o eu apropria-se da linguagem, gerando pensamento, raciocínio.

Durante a trajetória de desenvolvimento do ser humano, o indivíduo busca meios para interagir com outras pessoas, filiando-se a grupos e integrando-se à cultura dos mesmos. Para Vygotsky (2003), uma característica principal das relações é que elas são mediadas por signos, que, por serem dotados de significados compartilhados socialmente, levam à comunicação. Os significados, apesar de mutáveis, possuem certa estabilidade, o que permite

que o indivíduo se relacione verbalmente com o meio e garanta a transmissão de significados para as crianças.

Pensamento e linguagem possuem raízes genéticas e formas de desenvolvimento diferentes. Contudo, entre os seres humanos, ambos têm uma estreita correspondência, característica essa que nos separa dos antropóides. Quando pensamento e linguagem se encontram, “o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional” (Vigotski, 2003, p. 4). O desenvolvimento do pensamento está totalmente relacionado com a linguagem, pois se utiliza da experiência social e dos instrumentos linguísticos.

Partindo desse pressuposto, pode-se evidenciar que o curso do desenvolvimento segue do biológico para o cultural e, assim, o pensamento verbal não é algo inato e/ou determinado geneticamente. É fruto do processo histórico-cultural. Nesse sentido, a forma como os indivíduos pensam e se comportam está diretamente relacionada com o desenvolvimento da sociedade (Vigotski, 2003).

Moll (1996) pontua que Vigotski critica o titulado isolamento conceitual, que separa mente e comportamento, pois acredita que essas são instâncias inseparáveis e pertencentes aos processos psicológicos do ser humano. Apesar de tradicionalmente serem utilizados instrumentos diferentes para a investigação dos significados, das práticas e das ações humanas, Vigotski propõe a unificação entre comportamento e mente. Ou seja, significados e práticas não são processos distintos, pois todos os significados incidem sobre a ação humana, conforme sugere Smolka (2000, p. 31): “todas as ações adquirem significados múltiplos, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas dependendo do ponto de vista e modos de participação dos indivíduos em relacionamentos”.

É importante salientar que, pelo fato de serem processos unificados, os significados e as práticas abarcam todas as características humanas, o que inclui a ambivalência e a contradição. Ou seja, indicar que os significados e as práticas são um mesmo fenômeno não quer dizer que as práticas estarão totalmente consoantes com aquilo que significa determinado aspecto. Além disso, os significados humanos estão envolvidos numa rede de compartilhamento cultural, o que possibilita que pensamentos ideais e muitas vezes utópicos sobre determinada questão sejam elaborados, mas não efetivamente realizados.

O significado das palavras se modifica por meio da relação do homem com o ambiente, o que denota um caráter dinâmico, levando, por consequência, à mudança do

pensamento e da linguagem (Vigotski, 2003). A fala de cada sujeito reflete sua constituição e sua relação com a cultura que o cerca, revela sua história, expressa sua experiência de vida. Isso possibilita a emergência de significados (Bock, 2007). Para Vigotski (1989), o papel do significado é a união entre pensamento e linguagem, pois ele é encarnado pela fala e liga-se ao pensamento, tornando-se um fenômeno do pensamento verbal. Por estarem ligados ao pensamento, inevitavelmente os significados acompanham suas modificações qualitativas em cada etapa do desenvolvimento humano: “do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar” (Vygotski, 1989, p. 90).

O significado pode ser descrito como a unidade do pensamento e da linguagem. Ou seja, não se pode decompor o pensamento nem a linguagem, e é através do significado que podemos entender a expressão de ambos. Uma palavra sem significado não transmite nenhuma informação, não estabelece comunicação; segundo Vigotski, é um “som vazio”. E todo significado carrega uma generalização, ou seja, a formação de um conceito que é um ato do pensamento (Vigotski, 2003). Para Vigotski (2003), os significados são construídos a partir da interpretação que o indivíduo realiza do contexto histórico em que está inserido, interligado à sua história de vida e à afetividade, produzindo sentidos únicos que são vivenciados de modo singular. O autor propõe, então, o significado da palavra como unidade analítica, devido à sua conexão ao pensamento e à fala.

Este estudo analisa os significados do processo de inclusão escolar de crianças autistas entre os profissionais de duas escolas de ensino fundamental I na cidade de Salvador, Bahia. Alinhada a essa proposta, é feita a investigação das práticas adotadas pelos atores escolares. Nosso objetivo é identificar e entender as práticas de inclusão e as estratégias adotadas por esses profissionais. Espera-se que a atuação dos atores escolares esteja pautada pelo objetivo de desenvolver competências ou habilidades na criança, não focando nas suas deficiências ou atipicidades, o que possibilitaria o rompimento de antigos pensamentos e modelos de classificação dessas crianças e suas formas de aprendizado. Falar sobre a inclusão de crianças autistas diz muito além de sua inserção em uma escola ou sala de aula regular, pois é necessário proporcionar aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento de novas habilidades e repertórios comportamentais (Chiote, 2013).

Conhecer o olhar desses profissionais sobre o fenômeno da inclusão, bem como perceber a realidade que os cerca, pode ser um passo importante para identificar os fatores motivacionais envolvidos na sua prática educacional. Segundo Oliveira (2007), as motivações e práticas dos atores escolares são consideradas instrumentos de transformação social. Anche (2010) indica fatores que podem interferir na motivação desses profissionais, tais como a formação acadêmica insuficiente, a dificuldade na criação de estratégias metodológicas para trabalhar com alunos com deficiência e os obstáculos no estabelecimento do vínculo entre professor e aluno. Dessa forma, entender as motivações, diante de tantas adversidades, identificar as práticas desses profissionais e analisar os significados que eles atribuem à inclusão escolar de crianças com TEA pode ampliar o olhar sobre sua real situação.

Bruner explica que “é a cultura, e não a biologia, que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo” (1991, p. 40). Nas palavras de Bruner, pode-se perceber o caráter cultural dos processos motivacionais dos indivíduos, ou seja, é através da cultura que os estados intencionais são estabelecidos. A cultura, nesse sentido, indica a magnitude de um reforçador que seja forte o suficiente para mover uma ação. Segundo Valsiner (2007), a cultura pertence ao sistema psicológico do indivíduo e desempenha um papel fundamental e totalmente funcional dentro dele. Nesse sentido, ela exerce um valor centralizador, organizador e sistêmico da psique humana. O autor ainda apresenta a ideia de que as ferramentas culturais produzidas no seu contexto, tais como significados, crenças e normas, acompanham o indivíduo em todos os ambientes .

É a cultura também que estabelece quais situações fazem parte da vida, do ordinário, do natural. Tudo o que foge disso é excepcional. Quando há um afastamento do que é esperado em determinadas situações sociais, o indivíduo tende a criar excessos de significados, que funcionam como uma tentativa de buscar algo no excepcional que mantenha um funcionamento similar na situação ordinária e natural. Ou seja, segundo Bruner, a função de uma história, da narrativa que tenta explicar o excepcional, é “encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico” (1991, p. 50).

Trabalhar com crianças com desenvolvimento atípico, especificamente TEA, é um desafio para qualquer profissional. Inevitavelmente, as situações fogem do convencional, e muitas vezes podem gerar angústia e medo, como pontua Assali:

[...] dificuldades que educadores sentem em relação à aprendizagem destas crianças e também às questões que estas trazem, ou seja, por conta das falhas na constituição subjetiva que estas crianças estabelecem, quando estabelecem, relações diferentes, às vezes bizarras e mesmo assustadoras, gerando angústia e medo na escola. Estes alunos podem causar um grande desconforto para a escola que está acostumada a situações mais controláveis [...] (2006, p. 3).

Nesse ponto, o desafio diário que os profissionais da educação enfrentam pode fazer com que eles percebam e interpretem o processo de inclusão de diferentes formas, inclusive distintas daquelas tidas por outros profissionais que também fazem parte do contexto escolar, mas não lidam diretamente com as crianças com TEA. A experiência nesse mundo “inclusivo” pode despertar sentimentos e desejos bem particulares diante das demandas apresentadas aos profissionais. Assim, Bruner salienta que “os desejos podem nos levar a encontrar significados em contextos onde outros poderiam não encontrar” (1991, p. 44).

## 5 MÉTODO

### 5.1 Caracterização da pesquisa

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Bagdan e Biklen (1994 citado por Vasques, 2003), é uma abordagem caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente sob investigação. Nesse sentido, o pesquisador é considerado um agente fundamental, pois é responsável pela coleta direta dos dados por meio de documentos, observação ou entrevista com os participantes (Creswell, 2010). A pesquisa qualitativa permite um contato mais profundo com o objeto de estudo, cujas nuances podem então ser percebidas de uma maneira mais efetiva. Coerente com a proposta qualitativa, este estudo identifica e analisa as práticas e os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças diagnosticadas com autismo entre os profissionais vinculados a escolas regulares (pública e privada). Creswell (2010) destaca que o foco da pesquisa qualitativa recai na aprendizagem dos significados que os participantes atribuem ao problema.

Segundo Chizzotti (2003), a palavra “qualitativa” no âmbito científico traduz o compartilhamento entre pessoas, em um local que constitui um objeto de pesquisa; a partir dessa relação, os significados visíveis e latentes podem ser percebidos por meio de uma investigação atenciosa e sensível por parte do pesquisador. Já para González-Rey (2002), a pesquisa qualitativa, dentro do campo da psicologia, tem o objetivo de compreender a constituição e a dinâmica dos processos complexos da subjetividade. Esse campo de pesquisa busca conhecer, explorar e interpretar os sentidos e significados que os indivíduos atribuem a determinada questão. Durante todo o processo da pesquisa, o pesquisador integra as informações obtidas na coleta de dados, e esse fator é de fundamental importância, pois, se os dados fossem obtidos de forma isolada, não fariam nenhum sentido.

É importante salientar que a integração desses dados é tão relevante quanto os instrumentos escolhidos, pois, através das perguntas elaboradas pelo pesquisador, o sujeito

pode se vincular à pesquisa, dando-lhe sentido e motivando-se a participar dela. Há uma flexibilidade em relação às questões que podem ser modificadas para se adequarem melhor ao delineamento da pesquisa; para tanto, é necessária também uma flexibilidade na postura do pesquisador, e uma visão mais ampla sobre o fenômeno estudado (González-Rey, 2002).

Freser e Gondim (2004) indicam que o significado é intrínseco às ações humanas e que, para compreendermos uma dada realidade, a pesquisa deve notar tanto o ponto de vista do pesquisador quanto o daqueles que estão sendo investigados. Por isso, faz-se necessário observar a influência mútua entre o pesquisador e a realidade na qual ele está inserido. Não se pode apreender todas essas questões sob a ótica da pesquisa quantitativa.

## **5.2 Delimitação do problema**

Quais são os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares?

## **5.3 Objetivo geral**

Analisar os significados e as práticas atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre profissionais vinculados a escolas regulares.

## **5.4 Objetivos específicos**

- identificar os recursos pedagógicos, de infraestrutura e humanos utilizados em escolas regulares (pública e privada) para as atividades desenvolvidas com crianças diagnosticadas com autismo;

- analisar os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre os profissionais (professores, coordenadores pedagógicos, acompanhantes terapêuticos escolares e auxiliares) vinculados às escolas regulares de ensino (pública e privada), participantes do estudo;
- identificar e analisar as práticas inclusivas utilizadas pelos profissionais participantes do estudo (professores, coordenadores pedagógicos, acompanhantes escolares, auxiliares) que trabalham diretamente com crianças diagnosticadas com TEA;
- identificar e analisar as estratégias inclusivas previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas participantes do estudo.

### **5.5 Critérios de escolha dos participantes**

Participaram do estudo profissionais que atuam em duas escolas de ensino fundamental I (uma pública e outra privada) no município de Salvador: 1 professora, 1 coordenadora pedagógica e 1 auxiliar de classe. Na escola pública, participaram 1 professora, 1 coordenadora pedagógica, 1 auxiliar de classe e 1 ATE. Na sala selecionada da escola privada, não havia ATE.

A escolha dos participantes se deu em virtude de manterem contato profissional direto com crianças diagnosticadas com autismo e vivenciarem cotidianamente questões relacionadas com a inclusão escolar. Outro critério de seleção adotado neste estudo foi a experiência profissional de, no mínimo, um semestre letivo na instituição. As tabelas 1 e 2 sintetizam dados referentes aos participantes das escolas pública e privada.

**Tabela 1 — Participantes da escola privada**

<b>Cargo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de trabalho na escola privada</b>
Professora	32 anos	Graduação completa	2 anos
Auxiliar de classe	33 anos	Ensino médio completo	14 anos
Coordenadora pedagógica	38 anos	Graduação completa	11 anos

**Tabela 2 — Participantes da escola pública**

<b>Cargo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de trabalho na escola pública</b>
Professora	46 anos	Graduação completa	14 anos
Auxiliar de classe	40 anos	Ensino médio completo	1 ano
Coordenadora pedagógica	35 anos	Graduação completa	11 anos
ATE	23 anos	Graduação em andamento	6 meses

A escolha das duas instituições se deu em virtude da acessibilidade e, sobretudo, da política de inclusão assumida por elas. Ambas são consideradas pela comunidade como escolas dotadas de políticas de inclusão e acessíveis aos alunos com necessidades educativas especiais. Depois de selecionadas as escolas, fez-se uma análise das turmas que poderiam participar do estudo. Foram escolhidas duas turmas que possuíam pelo menos um estudante com diagnóstico de autismo, sem nenhuma comorbidade. Uma das turmas atendia crianças do grupo 5 do ensino infantil, do turno vespertino da escola particular, e a outra, do 4º ano do ensino fundamental do turno matutino da escola pública. Apesar de os níveis de ensino serem diferentes (educação infantil e ensino fundamental I), as duas turmas foram selecionadas porque o objetivo do trabalho é analisar os significados e as práticas dos profissionais; para tanto, as turmas não precisam ser necessariamente do mesmo nível de ensino. Cada estudante e cada profissional possuem peculiaridades e, mesmo se todos pertencessem ao mesmo nível de ensino, características similares e distintas também seria encontradas.

Durante o processo de escolha da turma participante da escola pública, houve a necessidade de suspensão de participação de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental previamente selecionada. Isso se deu em virtude da evasão do estudante diagnosticado com TEA que pertencia à turma. Contudo, não foi possível selecionar outra turma cujo nível de escolarização fosse compatível com o da turma selecionada na escola particular. Assim, o estudo foi realizado com a turma do grupo 5 da escola particular e com a turma do 4º ano da escola pública. Esse fato foi incorporado à análise e discussão dos dados.

### **5.6 Instrumentos e/ou técnicas para a produção dos dados**

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram uma ficha de dados sociodemográficos (Apêndice A), uma entrevista semiestruturada elaborada para cada profissional selecionado (Apêndice B) e a observação participante. Nesta última, foi utilizado um diário de campo para o registro cursivo de todas as situações relevantes que envolviam os profissionais vinculados às duas escolas, os entrevistados e as crianças. A utilização de diferentes instrumentos para a coleta de dados teve o objetivo de minimizar as limitações impostas por cada um deles e produzir um número maior de informações para uma análise posterior. Recorreu-se à triangulação de método, um processo complexo de colocar cada método em confronto com o outro a fim de maximizar a convergência dos dados tendo como referência o problema de pesquisa investigado (Duarte, 2009).

O primeiro instrumento utilizado foi a observação participante. Durante a fase da observação participante, foram realizados cinco encontros na escola privada e dois encontros na escola pública, com quatro horas de duração cada. Para tal procedimento, foi feito o registro cursivo, no diário de campo, dos acontecimentos mais marcantes relacionados aos objetivos do estudo.

Segundo Gil (1999), a técnica de observação participante pode ser descrita como a observação ativa do pesquisador, que assume um papel de membro do grupo ou da comunidade pesquisada. O objetivo dessa técnica é conhecer o funcionamento do grupo a

partir do seu interior. Nesse sentido, a observação possibilita um esclarecimento maior sobre alguns dos pontos abordados nas entrevistas. Por sua vez, Shwartz & Schwartz (1995 citado por Minayo, 2013) definem a observação participante como um processo que se utiliza da presença constante do pesquisador num ambiente social. O observador deve levar em consideração o fato de que faz parte do contexto que está sendo investigado, modificando e sendo modificado por ele. Os autores apontam que, na pesquisa qualitativa, a proximidade dos interlocutores é uma virtude e não uma situação inconveniente.

Para registro das observações na presente pesquisa, conforme já afirmado, foi confeccionado um diário de campo, que possibilitou a reunião dos dados e o maior embasamento para sua análise e produção. Segundo Lordelo (2011), o diário de campo é um bom recurso para registrar a dinâmica das visitas de observação. Ele pode ser descrito como uma ferramenta que auxilia o investigador a refletir sobre a sua postura e a realidade que o cerca no ambiente selecionado para coletar os dados. A autora indica ainda que o diário pode servir de apoio à entrevista e à observação na produção dos dados. Outro ponto relevante é que o diário de campo pode ser utilizado como uma forma de conhecer a experiência dos atores pesquisados, quando os objetivos da pesquisa apontam para a produção de significados que esses atores formulam em determinada situação ou fenômeno (Macedo, 2006).

O segundo instrumento utilizado na presente pesquisa foi a ficha de dados sociodemográficos. Nessa ficha, foram solicitados dados pessoais dos participantes, tais como data de nascimento, estado civil e naturalidade. Alguns dados profissionais e de formação acadêmica também foram recolhidos, tais como nível de escolaridade, curso de graduação, tempo de experiência profissional, atividades desenvolvidas na instituição, média salarial e carga horária semanal. Tais informações foram solicitadas em virtude de serem consideradas relevantes para a caracterização do perfil dos participantes do estudo.

Após a aplicação da ficha de dados, foi realizada a entrevista semiestruturada. No roteiro de entrevista, foram abordados vários aspectos, entre os quais o papel do profissional com os estudantes diagnosticados com autismo, a elaboração de estratégias para lidar com essas crianças e a percepção sobre o processo de inclusão de crianças autistas. Foi feito um teste da viabilidade do instrumento, por meio da realização de uma entrevista-piloto. Após a entrevista-piloto, o roteiro original e a ficha de dados sociodemográficos foram alterados, adequando as perguntas aos interesses e objetivos da pesquisa. As entrevistas foram então conduzidas nas instalações das duas escolas, de acordo com o horário disponibilizado por

cada profissional, de modo que não prejudicassem o andamento das aulas e atividades. Os profissionais foram informados sobre os objetivos da pesquisa e, após assinarem duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), iniciou-se a coleta de dados. Uma das vias do TCLE ficou com cada participante, e a outra via, com a pesquisadora.

A entrevista, segundo Gil (1999), é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados, pois permite conhecer em profundidade o comportamento humano. Vergara (2009) indica que a entrevista semiestruturada dá ao pesquisador a liberdade de assumir uma postura mais flexível, pois possibilita alterações no roteiro de entrevista, enriquecendo a coleta de dados. A entrevista é uma interação verbal entre duas ou mais pessoas, na qual ocorre a troca de significados sobre um tema. Esse instrumento também pode ser descrito como uma situação social complexa, durante a qual a subjetividade e a objetividade do pesquisador e do entrevistado estão ligadas. A entrevista permite ao pesquisador controlar a linha de questionamento e possibilita ao participante fornecer informações históricas, indiretas e filtradas por seus pontos de vista (Creswell, 2010).

## **5.7 Procedimentos para coleta de dados**

Para o início da realização do estudo, a direção de cada escola participante foi contatada e assinou um Termo de Autorização Institucional (Apêndice D). A direção da escola particular mediou a visita da pesquisadora à instituição, ao lado da professora responsável pela turma selecionada.

Seguiu-se, então, a etapa da coleta de dados, que consistiu, primeiramente, na construção de um cronograma de observação flexível, conforme o calendário escolar e as sugestões das professoras das escolas pública e privada. Posteriormente, o cronograma foi atualizado e modificado mediante os imprevistos na rotina escolar. Antes do início das observações, as professoras responsáveis nas duas instituições introduziram a pesquisadora para os estudantes, explicando a razão da sua visita. Durante os encontros de observação, a pesquisadora se manteve no fundo da sala de aula, em ambas as escolas, para que pudesse ter

uma visão mais ampla da dinâmica da turma e não interferisse diretamente no andamento das atividades. Ainda que a pesquisadora tivesse mantido cuidado, assumindo uma posição não intrusiva e discreta e limitando-se a responder ao que as crianças perguntavam, foi inevitável a curiosidade dos estudantes. Algumas poucas crianças só perceberam a presença da pesquisadora após o segundo ou terceiro encontro de observação na escola privada.

Conforme dito anteriormente, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada profissional. Ao entrevistar as coordenadoras pedagógicas, a pesquisadora solicitava acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição para análise.

Após o término da coleta de dados da escola privada, iniciou-se a coleta de dados na escola pública. A autorização para o início da pesquisa foi expedida, inicialmente, pela Secretaria de Educação de Salvador. Após a autorização institucional, a diretora da escola pública facilitou o contato da pesquisadora com a professora da turma selecionada. Durante o período da pesquisa, houve duas paralisações na rede municipal de ensino, além do recesso em virtude das férias escolares de julho. Assim, houve uma série de dificuldades no cumprimento do cronograma de observações elaborado previamente, pois, além dos imprevistos citados, a criança selecionada para a participação do estudo se ausentou bastante. As ausências foram justificadas com atestados para consultas médicas e atividades extraescolares nos horários de aula, o que comprometia a frequência escolar. Além disso, a mesma criança teve que se ausentar da escola por duas semanas por motivo de saúde. Assim, o cronograma de observações ficou comprometido e houve apenas duas visitas de observação na escola pública.

## **5.8 Procedimentos para análise de dados**

Foram analisados os dados extraídos das entrevistas e dos diários de campo em duas dimensões, uma mais descritiva e a outra mais analítica. A dimensão descritiva é fundamental no primeiro momento, pois tem o objetivo de organizar e apresentar alguns dados e

estabelecer o perfil de cada uma das instituições, bem como descrever procedimentos inclusivos adotados por cada escola. Foi feito um mapeamento dos casos de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas nas escolas regulares (pública e privada) participantes do estudo, e identificados os casos de crianças diagnosticadas com TEA.

O nível descritivo possui certa limitação de análise, pois não explica as relações dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno pesquisado (Vigostky, 2003). Dessa forma, foram criadas interpelações mediadoras, baseando-se no trabalho de Cunha e Dazzani et. Al (2016), para abarcar as práticas e os significados que os profissionais atribuem ao processo de inclusão de crianças diagnosticadas com autismo. Ao realizar a confecção das interpelações mediadoras, foi observado os núcleos de sentido que compuseram a comunicação, a partir das falas dos profissionais.

O presente estudo utiliza uma abordagem baseada nas proposições de Vigostky (1989), Bruner (1991) e Valsiner (2007) para analisar o material selecionado à luz da psicologia histórico-cultural. Abaixo estão elencados alguns dos procedimentos de análise:

- organização dos dados: transcrição dos registros de áudio das entrevistas e organização do material proveniente das observações;
- leitura das entrevistas: leitura exaustiva do material coletado para o estabelecimento de eixos temáticos de análise;
- confecção das interpelações mediadoras: elaboração das interpelações para a análise da produção de significados presentes durante as entrevistas;
- análise do material e retorno à literatura: a literatura foi consultada não apenas nesse momento, mas durante toda a redação da dissertação;
- análise dos diários de campo: leitura e análise dos diários de campo para relacioná-los aos dados originados nas entrevistas;
- leitura e análise do Projeto Político Pedagógico das escolas participantes.

## **5.9 Considerações éticas**

Esta pesquisa foi realizada de acordo com os parâmetros éticos estabelecidos pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo, pela Resolução CFP n° 011/1997 e pela Resolução CFP n° 016/2000, que trata sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos.

Tomando-se como referência a última resolução, este trabalho tem como finalidade a produção de conhecimentos que possam contribuir para a prática profissional (por exemplo, psicólogos e profissionais que lidam com processos inclusivos nas escolas). Foi instruído de um protocolo contendo objetivos, justificativa, procedimentos e salvaguardas éticas a respeito do consentimento e dos limites quanto ao uso de informações e aos procedimentos de divulgação dos resultados. Foi garantida a participação voluntária dos participantes, que foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, além de ter sido assegurada a confidencialidade das informações fornecidas e a liberdade para os participantes abandonarem a pesquisa em qualquer momento.

## **6 ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Este estudo foi conduzido em duas escolas de ensino fundamental I, ambas de ensino regular, sendo uma do setor privado e a outra do setor público. O nome das escolas foi preservado para resguardar a identidade das instituições e dos participantes.

### **6.1 A escola privada**

A escola foi fundada em 1971 e está situada em um bairro de classe média de Salvador. A história da escola é comparada, pela direção, a uma história de amor, pois seu surgimento se entrelaça com a história de uma família que foi fundadora e, até os dias atuais, permanece na direção da instituição. A gestão é assumida por duas irmãs, cujas filhas atuam na coordenação pedagógica e orientação educacional da instituição. No início, a escola contava com uma casa onde funcionavam todas as turmas, da educação infantil ao ensino fundamental. Houve uma expansão física das dependências com o aluguel de uma casa ao lado do prédio principal. Atualmente, o espaço físico da escola conta com cinco salas de aula, dois parques infantis, duas salas de artes, área aberta para recreação, e as salas da equipe administrativa e pedagógica. São oferecidas aulas extras de capoeira e balé clássico. A escola funciona em regime matutino, vespertino ou integral.

Alguns dos dirigentes da escola dizem utilizar a psicogênese como suporte pedagógico, embora não detalhem o modo como a compreendem. Eles salientam que a concepção de educação da escola deve estar alicerçada em uma filosofia que enxerga o homem e seu contexto em uma constante construção a partir de seus valores, que podem ser expressos no pensamento e na práxis pedagógica. A proposta pedagógica da escola tem como

perspectiva a teoria sociointeracionista, fundamentando-se em autores como Jean Piaget, Lev Vygostky e Henri Wallon.

A escola privada é conhecida como uma “escola de inclusão”, segundo a direção da escola. Os pais que possuem filhos com necessidades educativas especiais naquele bairro ou nos arredores tendem a procurar essa instituição. Além disso, recentemente foi acrescentada ao quadro de funcionários uma “coordenadora de inclusão”, que é responsável por avaliar cada caso, auxiliar no processo de adaptação das crianças e coordenar a produção de atividades adaptadas.

## **6.2 A escola pública**

A escola foi fundada em 1935, mas só foi municipalizada pela Secretaria Municipal de Educação em 1988. Em 2011, foi reinaugurada após uma grande reforma realizada pela Prefeitura de Salvador. Está localizada em um bairro de classe média na cidade, e trabalha atualmente com ensino infantil e ensino fundamental I. Um fato interessante é que boa parte dos alunos não mora próximo às adjacências da escola. Segundo alguns funcionários, os alunos vêm de diversos bairros de Salvador, inclusive localidades mais distantes, porque a escola é reconhecida pela comunidade por sua qualidade e atenção aos alunos com necessidades especiais, e também porque a Secretaria Municipal de Educação tem encaminhado para ela muitos alunos denominados de “alunos de inclusão”.

Nos turnos matutino e vespertino, a escola recebe as crianças e os adolescentes que ocupam as turmas do ensino infantil e ensino fundamental I. No período noturno, é oferecida Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui o quarto melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Salvador, com 5.6.

A escola conta com 14 salas de aula, um parque infantil, uma quadra, um refeitório, uma sala para aula extra de dança e duas salas da gestão pedagógica. Após a reforma realizada em 2011, foi instalado um elevador para facilitar o acesso de alunos com dificuldades de

locomoção. A escola possui ainda uma sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço voltado para a educação especial nas redes regulares de ensino, que possui o objetivo de complementar a formação do aluno com necessidades especiais. O profissional que trabalha nesse serviço deve oferecer materiais didáticos e pedagógicos adequados às necessidades de cada criança e possibilitar a aprendizagem de códigos e linguagem alternativas de comunicação.

Durante a coleta de dados, pôde-se observar a estrutura e a dinâmica da escola, que conta com uma equipe de professores que atuam na instituição há bastante tempo. A escola também tem uma equipe de merendeiras, que fazem o lanche dos alunos e são responsáveis pela limpeza do refeitório. Quando os alunos saem para o intervalo das aulas, tendem a permanecer brincando no pátio e no parque infantil, com a supervisão das professoras e das auxiliares de turma. Outro aspecto interessante é que a decoração do pátio da escola é feita com os produtos finais dos trabalhos das aulas extras e oficinas que acontecem na escola; por exemplo, a oficina de fotografia, que ocorreu durante o período da coleta de dados.

### **6.3 Crianças com necessidades educativas especiais matriculadas nas escolas**

No início da coleta de dados, foi realizado um levantamento dos casos das crianças que possuem necessidades educativas especiais nas duas escolas participantes do estudo. Na escola privada, há atualmente 13 crianças com necessidades educativas especiais, cujos diagnósticos são: paralisia cerebral, cegueira, síndrome de Down, TEA, deficiência intelectual e deficiência física com dificuldade motora. Além dessas crianças que possuem diagnóstico, há outras que estão sob observação, com suspeita de possuírem alguma necessidade educativa especial.

Na escola privada, a maioria das crianças apontadas com algum diagnóstico é acompanhada por outros profissionais fora do contexto escolar, tais como psicólogo, fonoaudiólogo ou terapeuta ocupacional. Em algumas situações, esses profissionais entram em contato com a escola para agendar visitas e observar o comportamento da criança em

contexto escolar. Eles também passam instruções para que a professora possa lidar melhor com a criança em sala de aula.

Outro dado importante é que, quando a família procura a escola para matricular a criança, inicialmente passa pela coordenadora pedagógica, que faz a anamnese do estudante. Nessa ficha, são recolhidos dados sobre gestação, amamentação e linguagem, entre outras informações. Contudo, se a criança possui diagnóstico de deficiência ou transtorno mental, algumas observações são acrescentadas, pois a escola possui uma política de matricular apenas um aluno com diagnóstico por sala de aula.

Segundo Alves e Barbosa (2006), o paradigma da inclusão escolar se consolida através do princípio da igualdade de acesso e permanência na escola regular. Ou seja, independente da deficiência apresentada, o aluno deve ter direito de ser matriculado nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Se esse é o princípio norteador da inclusão escolar, qualquer escola tem o dever de aceitar a matrícula dessas crianças — um acesso também garantido por lei, conforme já citado. Contudo, essa realidade não é facilmente encontrada no cotidiano das escolas brasileiras, pois algumas instituições ainda recusam crianças com necessidades educativas especiais, alegando que os profissionais não estão preparados ou que a cota de “alunos especiais” por sala já foi alcançada. Tal realidade pode ser exemplificada pela fala da coordenadora pedagógica da escola privada:

*então, como eu falei a você, se vem uma mãe já com diagnóstico, a gente senta, conversa, eu explico como é aqui a escola, procuro ver se a vaga é disponível ou não. A gente faz a entrevista inicial, pronto. Se tem vaga, tá tudo certo. [...] Se não tem vaga, é uma situação bem difícil, mas a gente mostra pra essa família que a gente não quer receber essa criança por receber [...]. A gente diz que tem outras escolas também que podem estar atendendo essas crianças, entendeu? [...] A gente vai analisar porque a gente também tem um critério na escola de um aluno por sala.*

Na escola pública foram encontradas dificuldades para coletar as informações sobre o número de crianças com necessidades educativas especiais matriculadas. A coordenadora pedagógica da instituição não possuía o controle da matrícula e evasão das crianças, pois quem efetua tal procedimento é a direção. Outro fator que dificulta o acesso à informação do número de crianças com necessidades especiais é que a Secretaria Municipal de Educação encaminha uma lista das crianças denominadas de “inclusão”, mas poucas possuem algum diagnóstico e/ou relatório médico conclusivo. Dessa forma, a coordenadora pedagógica informou que só considerava “alunos especiais” aqueles que possuíam relatório médico —

foram identificados dois estudantes com essa condição. Existem, ainda, dificuldades relacionadas às famílias de alguns alunos. Estas alegam e solicitam um tratamento especial para seus filhos, informando que eles possuem alguma necessidade educativa especial, mas não apresentam nenhum diagnóstico nem relatório médico que comprove tal necessidade.

Existem também estudantes cuja necessidade educativa especial ou deficiência é evidente, embora eles não tenham diagnóstico ou relatório médico. A coordenação pedagógica os considera “alunos de inclusão”. Atualmente, na lista da coordenação pedagógica da escola pública, encontram-se aproximadamente de 10 a 12 crianças com necessidades educativas especiais, que tiveram o diagnóstico informado pelos pais, mas não apresentaram relatório médico. Entre esses diagnósticos, podemos destacar autismo clássico, cegueira, síndrome de Down, surdez e deficiência intelectual.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Programa de Educação Inclusiva, dentro da esfera pública, preza por desenvolver ações que valorizem o aspecto democrático, de autonomia e transparência que envolvem os diversos atores da área pública, bem como os gestores das escolas (Brasil, 2005). Estes, por sua vez, podem influenciar na qualidade da educação escolar. Quando opta por responsabilizar a direção da escola pela matrícula dos estudantes, o poder público reconhece os municípios e seus gestores escolares como protagonistas dessa ação. O programa ainda sinaliza que necessita que os profissionais da escola trabalhem em ritmo de colaboração com o poder público para viabilizar a permanência desses alunos na instituição. Por um lado, essa opção pode beneficiar o ingresso dos alunos com necessidades educativas especiais na escola, pois não há obstrução nem impedimento no ato da matrícula. De acordo com o MEC, desde que os pais ou o responsável estejam com a documentação necessária, qualquer criança sem ou com diagnóstico pode ser matriculada nas escolas municipais (Brasil, 2005).

Por outro lado, quando o processo de matrícula e as especificidades das crianças com necessidades educativas especiais não são repassados para os demais profissionais escolares (coordenadores, professores etc.), as informações permanecem centralizadas na direção, ocorrendo uma falha na comunicação interna. Esse processo pode interferir na elaboração e adaptação do currículo e no plano de aulas, entre outras ações, pois os profissionais que lidam com essas crianças não têm acesso a informações de fundamental importância para a realização de adaptações. Isso pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes com

necessidades educativas especiais, situação exemplificada pela fala da coordenadora pedagógica da escola pública:

*então, os alunos da escola não passam por mim, a matrícula [...] é feita pela direção da escola, eu não tenho acesso ao sistema de matrícula, nenhum. [...] Eu tenho informações porque busco, né? E assim, as Secretarias de Educação me mantêm informada, por exemplo, [de] quantos alunos de inclusão a gente tem. Mas isso também é uma coisa que me preocupa muito. [...] Porque, para mim, aluno de inclusão é um aluno que tem diagnóstico. Então eu não posso dizer, ou qualquer outro profissional aqui dizer, que eu tenho 20 alunos de inclusão se eu só tenho o relatório de dois. Então, para mim, aquela lista não vale nada.*

Sant'Ana (2005) afirma que o envolvimento de todos os atores escolares no processo de inclusão é fundamental, visto que todos devem participar do planejamento das ações e dos programas escolares voltados à temática. A mesma autora sinaliza que, apesar de assumirem funções específicas, diretores, coordenadores e professores precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada. Sabe-se que a prática do diretor nas escolas brasileiras perpassa por atividades burocráticas, dificultando muitas vezes o contato com outros profissionais da escola. Contudo, o diretor escolar deve permanecer atento a essas questões, buscando promover ações que permeiam a avaliação, o acompanhamento e as discussões sobre as dimensões educacional, política e social.

Outros fatores devem ser analisados além da participação dos docentes no contexto da inclusão de crianças com necessidades especiais no sistema educacional. O próximo capítulo aborda os eixos temáticos definidos a fim de cumprir com os objetivos traçados neste estudo.

## **7 RECURSOS PEDAGÓGICOS, HUMANOS E DE INFRAESTRUTURA**

Este capítulo descreve e analisa as ações realizadas pelas escolas visando à inclusão de crianças autistas e atendendo às solicitações do Estado e da família. Para tanto, três interpelações mediadoras foram criadas: a) as escolas preparam a infraestrutura para receber crianças com diagnóstico de TEA? b) houve alguma adaptação dos recursos pedagógicos para receber os estudantes com diagnóstico de TEA? c) as escolas demonstraram preocupação quanto à contratação e preparação de profissionais para lidarem com os estudantes autistas?

### **7.1 Infraestrutura**

Segundo as informações coletadas nas entrevistas e observações realizadas na escola pública, não houve mudança ou adaptação específica na infraestrutura para receber estudantes diagnosticados com TEA, mas algumas alterações mais gerais foram feitas para atender crianças com necessidades educativas especiais. Essas mudanças poderiam beneficiar direta ou indiretamente os estudantes com diagnóstico de autismo. A principal mudança relatada pelos profissionais daquela instituição foi a instalação de um elevador para crianças com dificuldade de locomoção. Isso ocorreu após uma grande reforma na escola, financiada pela Secretaria Municipal de Educação. Contudo, por não haver manutenção, o elevador apresenta problemas constantemente e está sempre quebrado. Isso dificulta o acesso desses estudantes às dependências da instituição.

A escola não possui rampa de acesso. Então, como alternativa, a coordenação solicita aos porteiros que carreguem as crianças com dificuldades de locomoção até a sala de aula. A coordenadora pedagógica demonstrou preocupação quanto a esse procedimento, visto que, na maioria das vezes, os funcionários reclamam de dores nas costas e constroem os alunos com reclamações. Ela menciona o quanto esses problemas de infraestrutura inadequada

podem interferir na aprendizagem dos estudantes. Almeida et al. (2011) parecem corroborar a opinião coordenadora, na medida em que relatam que as características de infraestrutura das escolas afetam os estudantes com necessidades educativas especiais, e que os recursos de acessibilidade são importantes e influenciam no desempenho escolar. A fala da coordenadora pedagógica da escola pública é um bom exemplo:

*eu digo da estrutura, aí eu penso e analiso até que ponto isso não está influenciando no pedagógico desse aluno... na fragilidade que ele sente, no constrangimento de ter que estar ali dependendo de alguém subindo e descendo com ele. [...] Então de certa forma há um incômodo para esse aluno, que acaba afetando o pedagógico...*

Franco e Bonamino (2005) pontuam que os recursos escolares, incluindo a infraestrutura, têm grande relevância sobre a aprendizagem dos estudantes brasileiros, visto que este é um país em desenvolvimento, com grande estratificação social, e por conta disso a variabilidade dos recursos disponíveis nas escolas é muito maior do que em países desenvolvidos. Nesse sentido, quanto melhor é a infraestrutura escolar, mais propício será o ambiente para os estudos, o que poderá favorecer o desempenho acadêmico. Contudo, os autores advertem que a melhoria desses recursos não é suficiente para um melhor desempenho escolar, pois outros fatores são igualmente relevantes.

Um aspecto importante mencionado pela coordenadora pedagógica acima citada foi que a reforma de infraestrutura promoveu uma maior discussão sobre a inclusão, especialmente entre os professores. Ainda de acordo com a coordenadora, após a reforma estrutural, os professores passaram a se “preocupar com o tema da inclusão”. Como consequência, houve um aumento do ingresso de alunos com necessidades educativas especiais na escola, levando os professores a desenvolver estratégias de intervenção para lidar com essas crianças. O relato de uma das professoras da escola pública indica sua perspectiva sobre a acessibilidade e a atenção dirigida às crianças com necessidades educativas especiais após a reforma física e de infraestrutura:

*houve uma reconstrução da escola e também uma evolução da mentalidade dos professores de aceitar [...]. Antes era zerado. Antes a gente só tinha o nome e todo mundo enviava crianças pra cá e a gente ficava desesperado, sem saber o que fazer.*

A escola pública possui uma sala de recursos multifuncionais que, segundo a Resolução nº 4/2009, no artigo 5º, é o espaço onde deve ser realizado o AEE. De acordo com esse documento, a sala de recursos multifuncionais deve estar localizada, de preferência, na

mesma escola regular na qual o estudante está matriculado, ou em escola pública da rede regular mais próxima (Brasil, 2009). Os atendimentos realizados nessa sala não devem substituir a classe comum; seu objetivo é favorecer a construção de conhecimento dos alunos com necessidades educativas especiais (Braun & Vianna, 2011). De acordo com a Resolução nº 4/2009, o AEE deve complementar a formação do aluno e não ser o único responsável por sua formação (Brasil, 2009). Ou seja, o estudante deve estar matriculado na classe regular e, de forma complementar, frequentar o AEE. Toda a equipe profissional deve compartilhar informações e métodos para facilitar o processo de aprendizagem do estudante. Tanto o profissional como a sala de recursos multifuncionais devem estar preparados e equipados para atender às demandas de crianças e jovens com dificuldade, deficiência, altas habilidades, superdotação, dislexia etc. Contudo, na escola pública participante deste estudo, as condições e os recursos oferecidos pelo AEE são bem diferentes daqueles indicados na Resolução n.4/2009, como podemos ler na fala da coordenadora pedagógica:

*o que é que o professor do AEE faz? Às vezes existem colegas que não sabem qual é a função e a tarefa do professor do AEE, entendeu? [...] O professor da sala de recurso, ele tem que funcionar como um professor formador, mas desde que eu entrei aqui houve apenas uma formação. A troca entre professor da sala de recurso e professor regente, para mim, ainda é muito falha. Eles têm que tratar essas questões e têm que tratar tantas outras... eles não têm só aquele aluno...*

Braun e Vianna (2011) indicam que a inclusão escolar regular exige dos atores escolares novas formas de lidar com o processo educacional, e que essa necessidade de mudança deve ser compartilhada por todos aqueles com os quais a criança se relaciona, inclusive o ambiente e a sala de aula. As autoras apontam ainda a necessidade de organização de informações para que a comunicação entre os profissionais possa ser estabelecida de forma clara e permita compartilhar formas de intervenção tendo em vista o desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante.

Os demais espaços da escola pública, tais como salas de aula, parque infantil e quadra de esportes, não sofreram nenhuma mudança para se adequar ao processo de inclusão de crianças diagnosticadas com autismo, embora saibamos que influenciam o comportamento de estudantes e funcionários. Além disso, o Decreto nº 5.296/2004 indica que qualquer instituição de ensino, seja ela pública ou privada, deve prover condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência, adaptando salas de aula, biblioteca, auditório, espaços de lazer etc. (Brasil, 2004). Entretanto, a escola pública participante não obedece a essa resolução.

Sant'Ana (2005) afirma que essa situação é observada em grande parte das escolas brasileiras, as quais sofrem com problemas de infraestrutura inadequada. E esse é mais um dos tantos fatores que dificultam um processo de inclusão escolar de qualidade.

Já na escola privada, foram observados alguns recursos de infraestrutura favorecedores do processo de inclusão de crianças com TEA. Por exemplo, grande parte das crianças com TEA dessa escola adota o sistema de comunicação alternativo PECS (*Picture Exchange Communication System*), que se baseia nos princípios da análise do comportamento e, por meio da troca de figuras, estimula um comportamento verbal mais funcional da criança (Pyramid Educational Consultants, 2002). Assim, algumas figuras com imagens relacionadas a ações ou objetos podem ser encontradas no parque infantil, no banheiro ou nas salas de aula. De modo geral, as crianças autistas dessa escola possuem essas figuras em formatos menores, mas, se não estiverem com elas, podem utilizar aquelas fixadas nas paredes. De acordo com a coordenadora pedagógica, essa pequena alteração facilita a comunicação e a circulação mais autônoma das crianças autistas no ambiente escolar.

Vale salientar que a escola privada participante do estudo não foi estruturalmente modificada para facilitar a acessibilidade de crianças com dificuldades motoras. A escola não possui elevador nem rampas, mas, segundo sua coordenadora pedagógica, tenta conciliar a localização da sala de aula ao perfil de cada turma. A coordenação pedagógica identifica as turmas que possuem crianças com alguma dificuldade de locomoção e as aloca nas salas localizadas no térreo. Contudo, nem sempre essa distribuição consegue ser realizada satisfatoriamente. Há na escola um número grande de crianças de educação infantil e, para evitar acidentes, a coordenação faz a distribuição das turmas e salas utilizando, também, esse outro critério. Portanto, nem sempre as crianças com necessidades educativas especiais têm acesso facilitado à sala de aula. Quando há esse desencontro, a direção solicita aos funcionários da portaria que carreguem as crianças e as levem para a sala de aula.

Embora a escola privada tenha adicionado elementos em sua infraestrutura para receber crianças com TEA, ainda não está completamente adaptada para atender crianças com dificuldades motoras e problemas de locomoção. Na verdade, nenhuma das duas escolas investigadas tem as condições adequadas para receber tais crianças. As instituições contam com funcionários para carregar as crianças até a sala; entretanto, é importante oferecer uma estrutura física que proporcione autonomia e independência às crianças com necessidades educativas especiais, tal como previsto no Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004).

Outras características relacionadas à estrutura física da escola privada foram observadas. A escola não possui refeitório, o que faz com que cada turma permaneça uma boa parte do intervalo dentro da sala de aula. Cada criança faz o seu lanche em sua mesa. A sala dos professores e a sala da coordenação são separadas, bem como a sala da direção. O espaço principal de interação para as crianças, além da sala de aula, é o parque infantil. Esse espaço, entretanto, é utilizado por todas as crianças da escola, e o acesso ele é organizado em intervalos específicos. A infraestrutura física da escola privada possibilita menos contato, diálogo e interação entre crianças de diferentes turmas, bem como entre professores, coordenação e direção. O corpo técnico-pedagógico da escola muitas vezes só consegue se encontrar em reuniões previamente agendadas. Portanto, a estrutura física da escola cria menos possibilidades de interação entre crianças de diferentes níveis de escolarização, inclusive aquelas com TEA e com outras necessidades educativas especiais.

## 7.2 Recursos pedagógicos

Os recursos pedagógicos destinados às crianças com diagnóstico de TEA, nas escolas pública e privada, apresentam condições diferentes, bem como os procedimentos adotados na utilização desses recursos. Mesmo assim, ambas as escolas ainda necessitam desenvolver e adaptar individualmente os recursos pedagógicos utilizados com cada criança autista.

Nenhuma alteração específica foi realizada nos recursos da escola pública para receber estudantes com diagnóstico de TEA. A escola não faz adaptação no currículo e nas atividades realizadas em sala de aula. Sobre esse aspecto, a coordenadora pedagógica destaca o seguinte:

*não houve alteração da parte pedagógica para receber esses alunos. Não existe uma preparação pedagógica para esse aluno. Tem que haver uma preparação mínima, aquela coisa de dizer... vamos ver o que a gente vai fazer? Tá chegando aluno tal, vamos fazer uma avaliação... não tem.*

A coordenação afirmou que, apesar de ser de grande interesse da escola, não há uma discussão entre a gestão e os professores sobre o processo pedagógico e a inclusão dos

estudantes com TEA. Segunda ela, isso se deve ao fato de que tanto a gestão quanto o corpo docente têm uma grande quantidade de atividades para realizar constantemente.

É importante salientar que no artigo 59, inciso I da LDB há uma indicação de que os sistemas de ensino devem assegurar para os estudantes da educação especial métodos, currículos e recursos educativos específicos para atender a necessidade de cada estudante (Brasil, 1996). Na prática, as condições desses recursos educativos parecem bem diferentes. Cabe destacar que a LDB e outras diretrizes legais, apesar de apontarem tais adaptações como um dever das instituições educacionais, não descrevem com precisão a forma como essas adaptações devem ser realizadas. Entretanto, se as leis que regem o processo de inclusão escolar fixassem regras e procedimentos mais específicos sobre o processo inclusivo de crianças com necessidades educativas especiais, as diretrizes mais gerais sobre a inclusão poderiam ser afetadas. Ou seja, a legislação não tem como nortear a prática inclusiva de cada criança; contudo, devia prever a qualificação necessária para os profissionais que lidam com essas crianças, para que eles pudessem adequar a legislação ao que é possível em cada situação. Na prática, o que ocorre no “chão das escolas” brasileiras todos os dias é a dificuldade em proporcionar as condições necessárias para a inclusão de acordo com as normas estabelecidas, sobretudo num país pautado historicamente pela exclusão das minorias e dos estudantes com necessidades especiais (Malacrida & Moreira, 2009).

A ideia de uma adequação do currículo às especificidades do estudante é valorizada pela LDB, visto que é através dessa ferramenta que o professor planeja suas intervenções pedagógicas para um ensino de qualidade. A adaptação não deve ser demasiadamente simples ou descontextualizada. Vigotski (1997) indica que, para explorar as potencialidades do indivíduo com deficiência, as condições materiais e instrumentais adequadas devem estar garantidas. Para o autor, a questão não é a deficiência em si, mas sim as relações que o indivíduo estabelece com a sociedade em virtude da deficiência. Dessa forma, deve-se oferecer a essas pessoas uma educação que lhes oportunize compartilhar a cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Durante as observações da turma do 4º ano da escola pública, verificou-se que a criança que possuía diagnóstico de TEA passava a maior parte do tempo sentada na cadeira, rabiscando desenhos por cima da letra impressa nos livros e nos cadernos. Em alguns momentos, era-lhe oferecido material alternativo e a criança passava a brincar com massinha de modelar, fazendo bonecos durante o resto do tempo em que permanecia na sala de aula.

Durante o período de observação não foi realizada nenhuma intervenção pedagógica com a criança. Ela permanecia em sala de aula, sem interação com os colegas e sem intervenções pedagógicas por parte da professora regente. Segue um trecho extraído do diário de campo:

*os alunos permanecem em silêncio fazendo a atividade, enquanto Felipe [nome fictício da criança com TEA] desenha no livro e fala os números. Ele rabisca por cima das letras do livro. [...] Ele continua a desenhar por cima do livro durante 15 minutos. O desenho é sempre o mesmo em todas as páginas do livro.*

Conforme afirma Vigotski (1997), as pessoas com deficiência encontram dificuldades, especialmente, no que tange às condições instrumentais e materiais. Por isso, no contexto regular de ensino, as crianças com diagnóstico de TEA devem possuir instrumentos específicos e recursos auxiliares (pedagógicos ou tecnológicos), além de atividades educativas, com profissionais devidamente capacitados para realizar as mediações necessárias a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Durante o período de observação na escola pública, a única tentativa de intervenção pedagógica com Felipe foi realizada pelo ATE, um estudante de psicologia que realiza estágio na escola. O ATE utilizou os bonecos de massa de modelar feitos por Felipe para tentar induzir a realização de operações de adição e multiplicação nas aulas de matemática. Segundo o acompanhante de Felipe, em alguns momentos a criança responde corretamente às perguntas sobre as operações. O acompanhante relata a preocupação com os marcos pedagógicos que Felipe deveria ter alcançado até ali e descreve a necessidade urgente de implementação de atividades adaptadas para aquela criança, apesar de seu grau severo de autismo. O acompanhante destaca ainda a sua preocupação com a falta de iniciativa da professora em relação ao assunto:

*tenho pensado em fazer adaptação, já conversei com a professora, peguei material, mas não produzi nada... Muito porque eu tinha dúvida assim de passar por cima da professora, né, que é a regente da sala de aula. Hoje sei que ela me daria carta branca pra fazer isso, pois fiquei muito tempo esperando por uma parceria, que infelizmente está demorando muito. É uma coisa que caberia muito da minha iniciativa mesmo.*

Nesse caso, a presença do ATE pode ter sumprido a função do professor no planejamento de intervenções pedagógicas. Contudo, Assali (2006) nos lembra que isso, muitas vezes, não se deve ao fato de a escola contar com a presença de um acompanhante. Essa falta de planejamento pedagógico nas atividades que envolvem estudantes com

necessidades educativas especiais pode acontecer, também, na ausência do ATE. Independentemente da presença desse profissional, o professor pode ter dificuldade de construir formas alternativas de intervenção pedagógica. A professora da escola pública destaca as dificuldades que enfrenta com Felipe e expressa o desejo de ajudá-lo:

*Felipe nem sempre aceita que você diga a ele, tem dia que ele não quer que você trisque nele, que não quer que sente junto dele, então é mais complicado a gente propor, em termos pedagógicos, com Felipe, para mim é muito difícil, muito difícil mesmo, eu não consigo [...]. Queria pode interferir pedagogicamente mais com ele, que eu não sei, não consigo.*

Durante o período de observação, a professora e o ATE buscaram a criação de outros meios de intervenção com Felipe. As intervenções não tinham um objetivo pedagógico, pois o aluno precisava desenvolver repertórios mais básicos, como conseguir permanecer na sala, aceitar as intervenções da professora e interagir minimamente com os colegas. Segundo a professora, o caso de Felipe era grave e a intervenção deveria seguir outros objetivos, no sentido de estabelecer uma rotina para aquela criança:

*passou a perceber que não é dono do mundo, começou a perceber que tem limites e também possibilidades para ele [...]. O nosso grande desafio é estabelecer limites, a rotina, perceber o que pode e o que não pode fazer. Meu acordo com o ATE é que a gente consiga colocar ele mais tempo na sala, que ele perceba que eu sou a professora dele, que ele tem horário para as coisas...*

Jerusalinsky (2006) ressalta que, mais do que um espaço para o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos, a escola deve transmitir a cultura, bem como compartilhar valores e códigos com as crianças com TEA. Em alguns casos, é necessário encontrar pontos de referência que mobilizem a criança e seu desejo de aprender antes de atribuir alguma demanda pedagógica. Corroborando a ideia de Jerusalinsky, podemos citar Vigotski (1995), que ressalta a importância do processo de apropriação da cultura, dos objetos, dos costumes, dos hábitos, da linguagem para o processo de desenvolvimento. Nesse processo, é necessário que outra pessoa realize a mediação e demonstre as formas de uso dos instrumentos ou instrua verbalmente a criança. Essas características são aprendidas na relação com o outro, antes de se tornarem internas ao indivíduo. Ou seja, o processo de desenvolvimento não ocorre de forma isolada do contexto, pois tudo é aprendido a partir da relação com o outro.

A realidade da escola pública participante demonstra a dificuldade quanto à criação de recursos pedagógicos que facilitem o processo de inclusão de crianças autistas. Embora

os recursos materiais e pedagógicos da escola fossem aparentemente insuficientes, a questão parece ser outra: a dificuldade indicada pela professora em intervir pedagogicamente com Felipe devido ao fato de que ele possuía um comprometimento maior, ou seja, seu autismo era mais grave, de baixa funcionalidade.

Em contraste, na escola privada se constatou investimento e preocupação com o trabalho pedagógico com as crianças com TEA. A coordenadora pedagógica afirmou que, anos atrás, as famílias costumavam encaminhar as crianças para a escola com o objetivo de socialização. Contudo, após alguns avanços legais e a conquista de direitos, os pais passaram a exigir da escola maior eficiência em relação à adaptação de materiais e metodologias que garantissem o desenvolvimento acadêmico de seus filhos. A escola privada começou a realizar a adaptação de cada atividade que as crianças desenvolvem em sala de aula. Esse processo é acompanhado pela coordenadora de inclusão, que, com a professora regente, avalia o melhor método de adaptação das atividades, de acordo com as habilidades que a criança já desenvolveu. No grupo 5, por exemplo, havia duas crianças diagnosticadas com TEA: João e José.<sup>1</sup> O primeiro era considerado mais independente, pois possui um grau leve de autismo. José necessitava de mais ajuda física e apoio pedagógico, pois tem maior comprometimento:

*a professora chama João e José para realizarem a atividade junto com ela em uma mesa separada, assim como fez com as outras crianças. Ela senta atrás de José para direcioná-lo às atividades, pois relatou que, se permanecer em outra posição, José não aceita. A atividade é adaptada para ambos. Ela permanece com os dois sozinha realizando a atividade, e para tanto reduziu o número de crianças na mesa em que ela estava.*

A escola privada fornece a adaptação necessária para que os estudantes com TEA realizem as atividades pedagógicas em sala de aula. Isso facilita o processo de inclusão. Farias et al. (2008) indicam que a escola inclusiva deve estar disposta a adaptar as atividades da criança, bem como fazer outras alterações na estrutura escolar, pois os benefícios não atingem somente a criança; pode ocorrer uma mudança de paradigma dentro do contexto escolar, no qual a sociedade começa a preparar-se para receber a deficiência e lidar com ela. Dessa forma, a escola inclusiva deve promover, através de seus recursos pedagógicos, o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, mais especificamente daqueles com deficiência.

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios dos estudantes diagnosticados com TEA e vinculado à escola privada.

A escola privada participante deste estudo estava em processo de implantação de módulos de atividades produzidos para crianças com deficiência. As atividades adaptadas deixariam de ser confeccionadas para cada criança, de acordo com suas habilidades e conhecimentos, e a escola implantaria módulos adaptados para todas as crianças com determinado diagnóstico — por exemplo, um módulo para todas as crianças com diagnóstico de TEA, outro para todas as crianças com síndrome de Down etc. A coordenadora destacou que, devido à experiência adquirida com crianças com necessidades educativas especiais, a escola sabe quais adaptações devem ser realizadas para determinado transtorno, síndrome etc. Segundo ela, considerando o fato de que as crianças com autismo compartilham características comuns, as atividades pedagógicas seriam padronizadas. De acordo com a coordenadora, os módulos pedagógicos seriam vendidos para os pais e facilitariam o processo de inclusão de crianças com TEA.

É de fundamental importância que a escola considere a inclusão escolar como um processo artesanal. Isso implica uma concepção diferenciada, que oriente a adaptação pelas necessidades de cada criança, independentemente de ela compartilhar um mesmo diagnóstico com outra. Realizar atividades padronizadas conforme o diagnóstico é desconsiderar as idiosincrasias, as singularidades, o contexto, a história de vida e as necessidades de cada um. Isso contribui somente para a estigmatização das crianças com TEA, além de promover a ideia equivocada de que todas as crianças com TEA são iguais. A padronização de material pedagógico incentiva a produtividade em lugar da análise caso a caso, que é essencial para que o processo de inclusão.

Vigotski (1997) ressalta que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que a criança considerada “típica”, mas sim segue um processo de desenvolvimento que é construído de outro modo. As crianças com TEA devem, portanto, ser estimuladas por meio de recursos pedagógicos específicos, que a auxiliem no desenvolvimento de novas competências e habilidades, respeitando suas singularidades.

Outros recursos pedagógicos utilizados com crianças com TEA, na escola privada, puderam ser observados em sala de aula, tal como a utilização de jogos lúdicos para o ensino de português. Abaixo segue um trecho extraído do diário de campo sobre o momento do jogo com João e José:

*a professora solicita que todos os alunos sentem em círculo no chão e inicia um jogo para ensinar as sílabas. Com João, ela realiza uma*

*adaptação para que ele consiga responder corretamente à pergunta. Contudo, José não foi incluído no jogo, apesar de estar sentado junto aos demais colegas. A professora ia encerrar o jogo, quando uma colega pediu para que a professora também perguntasse a José. Com ajuda, ele respondeu corretamente e os colegas começaram a procurá-lo pedindo para que ele repetisse a resposta, felizes, pois aquela foi uma das poucas palavras que José emitiu na sala de aula. Contudo, a professora solicitou que os colegas parassem de procurar José, para que ele não viesse a se incomodar.*

Pôde-se notar que, durante a realização de um jogo pedagógico com as crianças da sala, a professora não mediou a interação de José com seus pares. Mas os professores, nesse caso ou em situações similares, devem estar atentos à importância do seu papel. A existência de recursos pedagógicos na escola não garante que eles estejam sendo utilizados para a facilitação do processo inclusivo de crianças com TEA. A atitude do professor é de suma importância, visto que o que os professores dizem e fazem impacta na formação e no autossenso dos estudantes (Ristum, 2015).

A rotina visual, que pode ser descrita como um cartão com figuras, fotos ou desenhos que indicam as atividades que serão desenvolvidas durante aquele dia na escola, é utilizada como recurso pedagógico. Ela é elaborada especialmente para crianças com TEA em virtude das dificuldades apresentadas, de modo geral, por essas crianças na flexibilização de atividades rotineiras. As crianças com TEA têm a tendência de manter as mesmas atividades, repeti-las e, por isso, esse recurso as auxilia na estruturação de atividades diárias, diminuindo o nível de ansiedade (Fernandes, 2010).

Fernandes (2010) pontua que a alteração de rotina pode trazer grande desestruturação dentro do ambiente escolar, por vezes durante todo o dia, acarretando diversas dificuldades para o professor. A autora salienta que, além das preocupações e pressões que circundam o trabalho do professor, lidar com tantas mudanças no dia a dia da sala de aula pode gerar uma carga extra de estresse. Dessa forma, organizar o ambiente físico, utilizando recursos como painéis e quadros, facilita o processo de adaptação da criança com autismo, que pode compreender melhor rotina e antecipar o que irá acontecer e os comportamentos esperados em cada etapa da rotina. Esse recurso demonstrou ser eficaz na escola privada, pois, em alguns momentos, tanto a professora quanto a criança se apoiavam no recurso visual para se comunicar. Alguns desses recursos ajudaram a informar a mudança de eventos que iriam ocorrer durante o dia na sala de aula, por exemplo.

Maior (2007) ressalta que tanto as escolas públicas quanto as privadas devem garantir acessibilidade em sua estrutura física e fornecer recursos pedagógicos para o desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais. A proposta da educação para todos está amparada legalmente e há exigências relacionadas à matrícula desses alunos, bem como à disponibilidade de recursos pedagógicos e físicos. Sousa (2010) aponta que o conhecimento sobre as leis que embasam a educação especial contribui para aumentar a consciência dos profissionais que atuam nas escolas e indicar o que deve ser adaptado para as crianças com necessidades educativas especiais. Entretanto, a existência de dispositivos legais e a tomada de consciência não são suficientes para alterar a realidade do processo inclusivo no país. A autora destaca que é um erro atribuir correspondência causal entre o que está prescrito na lei e a transformação das práticas escolares. Deve-se, portanto, considerar a diversidade de variáveis que influenciam o processo de inclusão para que ele possa ocorrer.

### **7.3 Contratação e preparação de profissionais**

As duas escolas participantes do estudo apresentaram preocupação quanto à utilização dos recursos humanos para a inclusão de crianças com TEA. Na escola privada, a estratégia adotada foi a contratação de uma coordenadora de inclusão. Na escola pública, estabeleceu-se uma parceria com um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal da Bahia, a partir do qual se pôde contar com a colaboração semanal de dois ATEs.

No caso de Felipe, por exemplo, esse foi um recurso decisivo para que ele conseguisse permanecer na escola e, especialmente, dentro da sala de aula. O ATE da escola era um estagiário de psicologia sem vínculo formal de contratação, que participava do projeto de extensão da universidade, cuja proposta era a inserção de acompanhantes na rede municipal de ensino para a promoção de ações inclusivas. Nesse sentido, a escola não era responsável diretamente pelas intervenções que o ATE desenvolvia com Felipe. A supervisão do processo de acompanhamento era realizada pela professora universitária, coordenadora do projeto de extensão.

O ATE era quem mantinha uma relação mais próxima com Felipe, que tem um grau severo de autismo, fato que dificulta sua comunicação, a compreensão de instruções e a obediência à rotina escolar. Por isso, o ATE teve que lidar com comportamentos agressivos, de birra e grito, muitas vezes. De acordo com ele, embora recebesse supervisão da coordenadora do projeto de extensão vinculado à universidade, suas intervenções nem sempre eram bem interpretadas pelos profissionais da escola. Estes, muitas vezes, o viam com desconfiança, o que acabava comprometendo seu trabalho.

Assali (2006) pontua que crianças com TEA não raras vezes apresentam comportamentos agressivos, denominados de “bizarros”. Esses comportamentos assustam e geram desconforto no espaço escolar. A presença do ATE na escola denuncia a falta de preparo dos profissionais ali presentes para lidar com essas questões. No caso de Felipe, seu comportamento não era muito bem tolerado pelos atores escolares. Infelizmente, a presença do ATE não foi suficiente para que a escola construísse uma maior capacidade de tolerância com os comportamentos indesejados daquela criança. O acompanhante destaca sua percepção sobre seu papel na escola e as consequências que acredita ter promovido:

*eu tinha a visão que o ATE chegue lá pra mediar as relações, desmistificar alguns preconceitos que as pessoas têm. E eu acho que o acompanhamento deve ter início, meio e fim. Contudo, tenho a preocupação, pois está se tornando algo como se fosse uma coisa enquanto ele tiver a vida escolar dele, e como um dos objetivos é promover autonomia, parece que é um pouco falho [...]. Percebo também que o acompanhante às vezes relaxa a escola, os funcionários não se implicam tanto [...].*

O acompanhante percebe a importância da sua atuação quando consegue alcançar alguns dos objetivos traçados na condução do acompanhamento, mas salienta a dificuldade experienciada no modo como a escola se relaciona com ele e com a criança. Assali, Rizzo, Abbamonte e Amâncio (1999) pontuam que o acompanhante deve estar atento às demandas da escola, especialmente aquelas que estão além do que é possível realizar. O acompanhante deve manter o cuidado de não camuflar as falhas apresentadas pela escola.

A professora da escola pública descreve o acompanhante como alguém essencial para o processo de inclusão de Felipe. Ela acredita que é imprescindível a presença do acompanhante na sala de aula e que, através daquele trabalho de acompanhamento, ela conseguiu estipular alguns limites para Felipe. De fato, como afirmam Assali et al. (1999), o

acompanhante deve atuar como agente facilitador, que auxilia o professor a lidar com as singularidades da criança.

A ajudante de classe, também chamada de auxiliar, que trabalha na escola pública, não tem muito contato com Felipe. Como a criança está sempre acompanhada, seu papel é de auxiliar o ATE. Ela relatou que acha difícil lidar com Felipe, mas que gostaria de contribuir mais com o desenvolvimento dele. O acompanhante, por sua vez, destacou que a auxiliar não entende bem o trabalho que ele realiza com a criança e, em alguns momentos, interfere no trabalho que está sendo desenvolvido. Segundo o ATE, isso acaba fazendo com que Felipe responda de uma forma diferente do usual, atrapalhando a dinâmica da sala de aula.

Todos os profissionais entrevistados da escola pública relataram dificuldade de falar sobre o processo de inclusão de Felipe. A escola não reservou um momento na rotina para tratar de assuntos relacionados à inclusão. Sobre esse aspecto, tão comum em escolas públicas brasileiras, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) indicam que uma das estratégias que deve ser utilizada para promover um processo de inclusão escolar efetivo é o planejamento de objetivos comuns, traçados pela equipe responsável. Ou seja, é de fundamental relevância que os membros não trabalhem individualmente, pois isso dificulta a comunicação e o estabelecimento de vínculos e objetivos.

Outro profissional que pode ser destacado no processo de inclusão de Felipe é a professora do AEE. Durante o período de coleta de dados na escola pública, a pesquisadora não teve acesso a essa profissional, que não se encontrava na escola nos dias agendados para as visitas institucionais. A coordenadora pedagógica, a professora regente e o ATE também relataram dificuldade de comunicação com ela, uma vez que não tinham conhecimento sobre o andamento das intervenções realizadas com Felipe na sala de recursos multifuncionais. A coordenadora relatou:

*o professor da sala de recursos não me dá nenhum retorno. Eu fiz um cronograma para que eles apresentassem o que é que está sendo feito com esse aluno na escola, para dar uma devolutiva para o professor e para mim, mas isso infelizmente não está sendo cumprido, e eu já coloquei isso para a direção, e justamente porque acho que, com a sala de recursos, a coisa centralizou muito pra lá.*

Braun e Vianna (2011) indicam que o AEE e o professor auxiliar devem estar integrados à cultura escolar, e ambos devem fazer parte das propostas pedagógicas da escola.

Para tanto, as salas de recursos multifuncionais também devem funcionar como um espaço de interlocução entre a escola e o professor do AEE, que deve estar ciente de que não é o único responsável pelo percurso do estudante com necessidades educativas especiais. As relações entre os profissionais da escola pública participante são marcadas por uma dificuldade de comunicação, o que, em consequência, atrapalha o processo inclusivo de Felipe.

A presença de mães que atuam como “acompanhantes” de seus filhos é um recurso bastante utilizado na escola pública participante deste estudo, em especial quando a criança ainda não possui condições de estar sozinha na escola e as famílias não possuem condições financeiras para a contratação de um ATE. Na turma observada nesta pesquisa, foram identificadas duas mães que permaneciam com os filhos na sala do início ao final do horário de aulas. A mãe de Felipe, por exemplo, vai para a escola frequentemente, embora conte com o acompanhante de duas a três vezes por semana. A mãe de outra criança com necessidades educativas especiais está presente todos os dias na sala de aula, pois seu filho, que possui deficiência física e paralisia cerebral, não tem acompanhamento escolar. Apesar de essa ser uma prática comum, há uma escassez de estudos que abordem o tema. A professora da escola pública narra as dificuldades que enfrenta com a presença constante das mães em sala de aula:

*inicialmente me stressou, me stressou porque qualquer novidade na sala tira a atenção delas. Depois, quando percebi que eles eram uma turma que já acompanhava Felipe, me acalmei. Mas ainda é tumultuado em alguns momentos. É muita gente na sala, muita distração pros meninos, quando junta tudo nesse panelaço, aí vai prejudicar alguém em algum momento, né? Você percebe ali que não pode fazer do jeito que você quer, mas do jeito que é possível.*

Mattos (1994) destaca que a prática do professor é permeada por diversas condições desfavoráveis, o que requer flexibilização e improviso em relação ao que estava previsto no planejamento. Em algumas situações, quando há um agravamento, o professor pode não conseguir enxergar seu trabalho como algo significativo, o que pode gerar insatisfação e induzir a sentimentos de impotência e culpa. Nesse sentido, os professores que atuam com crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares têm de redobrar o esforço para lidar com tais situações, pois se sentem cada vez menos preparados para lidar com tantas peculiaridades do processo de inclusão.

Na escola privada, pode-se destacar a contratação de uma coordenadora de inclusão. Ela atua diretamente na adaptação de atividades e no treinamento dos professores e funcionários, com o objetivo de prepará-los para situações que podem surgir no processo de

inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, entre elas as crianças com TEA. Vale salientar que a coordenadora possui formação em pedagogia e pós-graduação em análise do comportamento, além de experiência pedagógica com crianças com desenvolvimento atípico. Infelizmente, porém, ela não pôde ser entrevistada, pois não atendia ao critério de tempo mínimo de experiência naquela instituição para participar do estudo.

Uma das professoras da escola privada destacou que, mesmo estando há pouco tempo na instituição, a coordenadora de inclusão auxiliava os professores em diversos aspectos. Relatou ainda que a coordenadora vinha promovendo reuniões com a direção, os funcionários e os professores para tratar de assuntos relacionados à inclusão, além de realizar oficinas com as professoras e auxiliares de classe sobre como tratar questões relacionadas ao autismo em sala de aula. Nesse ponto, a coordenadora tem sido um apoio fundamental no processo de inclusão de crianças com autismo.

Michels (2006) destaca a importância da formação continuada de professores que atuam com crianças com deficiência. Segundo ela, esse processo de reciclagem deve ser feito através de discussões que capacitem o profissional para realizar atividades que promovam competências nos estudantes com necessidades educativas especiais. A autora pontua a necessidade de que a formação seja oferecida em instituições de ensino superior, cujos currículos devem conter disciplinas voltadas para a educação especial.

A auxiliar de classe parece fundamental no processo de inclusão de crianças autistas na escola privada. Embora seja responsável pelo auxílio de todas as crianças da turma, com a professora, ela dedicava atenção especial a duas crianças diagnosticadas com autismo, João e José. Em diversas situações, foram observadas intervenções realizadas por essa profissional. Quando a auxiliar de classe não estava presente, as duas crianças ficavam mais alheias aos acontecimentos e às atividades que aconteciam em sala de aula. Essa preocupação em estabelecer a interação entre João, José e as demais crianças é relatada pela própria auxiliar:

*todos os dias temos várias atividades, então temos que estar guiando eles o tempo todo, monitorando mesmo. É... incentivando que eles façam o que é proposto [...]. O propósito é que eles não fiquem soltos o tempo todo, mas que acompanhem as outras crianças.*

Duas notas do diário de campo descrevem situações nas quais, a partir da intervenção da auxiliar de classe, José e João puderem participar mais ativamente das atividades da sala:

*a professora conduz uma atividade e pede para que todos sentem no chão em círculo. João sai da roda e senta afastado em uma cadeira. A auxiliar o convoca e ele volta, senta-se no chão junto com ela.*

*A auxiliar convoca José para brincar de massinha com ela na mesa, ele aceita o convite e inicia a brincadeira. Logo João e outros colegas se aproximam e começam a brincar na mesa. A auxiliar se ausenta por alguns minutos e, sem a presença dela, José sai da mesa e fica circulando sozinho pela sala.*

Portanto, a presença da auxiliar parece fazer uma grande diferença no engajamento de José e João em algumas atividades realizadas em sala de aula.

Bruner (2001) ressalta que a aprendizagem e o pensamento estão vinculados aos contextos culturais em que ocorrem. Ele salienta a importância da interação para o desenvolvimento humano e acredita que a escola que opera como comunidade mútua de aprendizes, na qual um educa o outro, pode funcionar como agente capaz de servir a sociedade. O autor acredita também que as escolas devem ser espaços de conscientização dos contextos culturais de que as crianças fazem parte. Nesse sentido, a diversidade de oportunidades oferecidas em determinados contextos culturais propicia o desenvolvimento dos indivíduos, bem como o uso de suas capacidades mentais. Pode-se destacar aqui as oportunidades de interação social e de aprendizagem criadas a partir da mediação realizada pela auxiliar de classe na escola privada. Essas oportunidades podem contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo de José e João.

Outros atores da escola privada podem ser destacados aqui, como aqueles pertencentes ao corpo técnico-pedagógico que auxiliam o processo de inclusão de crianças com TEA: a psicóloga, o ATE e os estagiários de pedagogia e de psicologia. A coordenação destacou que, para atender a demanda de cada sala, mais especificamente daquelas que possuem crianças com necessidades educacionais especiais, esses profissionais possuem a flexibilidade de remanejamento de pessoal. Por isso, a escola conta com estagiários de psicologia e de pedagogia que atuam de forma itinerante — circulam pelas salas de acordo com a necessidade indicada por cada professor.

Embora a turma observada na escola privada não contasse com a presença de um ATE, outras salas contavam. Portanto, de modo geral, na escola privada participante deste estudo, as crianças com TEA e/ou outras necessidades educacionais especiais possuem acompanhante. Contudo, a contratação dos acompanhantes tem sido de responsabilidade das famílias. Em um dos casos de necessidades educacionais especiais presentes na escola, além da

contratação de um ATE, a família contratou uma babá. A coordenadora pedagógica informou que os pais selecionam e decidem que tipo de formação é necessária para atuar como ATE. Em algumas situações, a escola orienta a família para que a escolha considere a necessidade da criança. Nessa mesma escola, os ATEs possuem graduação em pedagogia, psicologia e educação física. A escola só se envolve na relação do ATE com o professor.

Matos e Diniz (2014) descrevem a diversidade de formação dos ATEs e, em consequência disso, a pluralidade de intervenções realizadas por esses profissionais no contexto escolar brasileiro. A falta de uma legislação que regule a prática desses profissionais pode levar aos dados encontrados na pesquisa realizada pelas autoras — diversidade de vínculos trabalhistas, de técnicas de intervenção, de supervisão da atuação e de formatação da adaptação de atividades. As autoras sugerem a necessidade de regulamentação de diretrizes legais que possam nortear a prática e assegurar direitos legais aos ATEs.

## **8 SIGNIFICADOS E PRÁTICAS: O OLHAR DOS PROFISSIONAIS**

Neste capítulo, serão discutidos e analisados os dados provindos das entrevistas semiestruturadas e do diário de campo. É importante salientar, inicialmente, que os significados que os profissionais atribuem à inclusão podem ser estudados a partir tanto de suas narrativas quanto de suas práticas cotidianas.

Foram criadas cinco interpelações mediadoras, por meio das quais se analisaram as nuances do processo de inclusão escolar de crianças diagnosticadas com autismo e se tentou responder aos objetivos propostos neste estudo: a) todos os profissionais das escolas estão implicados no processo de inclusão? b) as escolas adaptam as atividades e o currículo às necessidades das crianças com autismo? c) os profissionais desenvolvem vínculo com as crianças diagnosticadas com TEA? d) quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais? e) qual é a opinião dos profissionais sobre a inclusão de crianças com TEA na escola regular?

### **8.1 Todos os profissionais da escola estão implicados no processo de inclusão?**

Na escola privada, pode-se afirmar que nem todos os profissionais estavam comprometidos com o processo de inclusão de crianças com TEA. Algumas práticas tendo em vista a inclusão foram observadas nas ações da auxiliar de classe da turma observada, que demonstrava implicação no processo de inclusão escolar das crianças diagnosticadas com TEA. A auxiliar estabelecia uma relação muito amigável com toda a turma, sem deixar de manter a atenção em João e José, as duas crianças autistas. Ela convocava ambos para participarem de atividades que outras crianças estavam realizando. Destaca-se uma nota do diário de campo que descreve a atuação dessa profissional em sala de aula em dois episódios:

*em um momento de explicação de um novo assunto, as crianças estão sentadas em círculo, e José sai da roda e começa a andar pela sala. Na mesma hora, a auxiliar levanta, convoca José para retornar, e o coloca em seu colo.*

*Enquanto todas as crianças da sala brincam pela sala, José observa o movimento, sem interagir com os colegas, e permanece no canto da sala. A auxiliar o convoca para brincar de massinha de modelar. Ele aceita e logo outros colegas se aproximam e se interessam pela brincadeira.*

*Todas as crianças estão sentadas realizando uma atividade de pintura, enquanto José corre pela sala e brinca com a água na pia da sala. A auxiliar intervém e solicita que ele realize uma atividade que deseje, mas que se comporte igual aos seus colegas.*

A auxiliar desenvolve ações que favorecem a integração de José e João à dinâmica da sala de aula, mesmo que apresentem dificuldades. Em todos os episódios observados, ambos seguiam as instruções que a auxiliar passava, acatavam suas intervenções e seguiam realizando as atividades com a turma.

Segundo Vigotski (1990), as crianças podem ser levadas ao desenvolvimento ou à regressão do seu pensamento, dependendo da natureza das suas interações sociais. Assim, pode-se inferir que a auxiliar criou as condições que favoreciam o desenvolvimento desses estudantes, uma vez que promovia o contato com os pares. Esse contato favorece a qualidade de interação dessas crianças. Outras pequenas ações realizadas pela auxiliar de classe podem ser consideradas relevantes para o processo de inclusão e desenvolvimento, tais como elogiar as crianças com TEA publicamente, estimular a fala de José, solicitando que verbalizasse um pedido no momento do lanche, convocar João para que percebesse quais colegas estavam presentes e ausentes em um determinado dia letivo, estimulando o desenvolvimento da atenção compartilhada etc. Essas práticas realizadas pela auxiliar são coerentes com aquilo que a profissional defende:

*então temos duas crianças aqui que são afetivas, e que, assim, em algum momento os dois têm uma dificuldade, porque eles ficam resistentes a algumas atividades. Porém, se a gente chegar e falar com eles olho no olho, de forma firme, eles respondem.*

*Temos que estar guiando eles, o tempo todo, monitorando mesmo. É... incentivando que eles façam o que é proposto.*

*Quando a gente traz e quando é uma atividade que eles não querem fazer, de repente fazem e dá um retorno maravilhoso. Então, a gente se sente muito feliz com isso. Quando eu consigo eu fico irradiada.*

*Porque, além de eu me apegar, eu acredito no potencial deles, entendeu? E aí eu chego junto mesmo para eles conseguirem avançar.*

A auxiliar de classe demonstra, com seu discurso e suas ações em sala de aula, o papel fundamental que desempenha no processo de inclusão das crianças com TEA na escola. Isso vai ao encontro do que pontua Vigostki (2003): as dimensões psíquica e comportamental do ser humano estão interligadas e, dessa forma, fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa.

Nem todos os profissionais envolvidos com a escola estão implicados de forma semelhante no processo de inclusão escolar. Alguns deles, por exemplo, realizam ações que podem dificultar a inclusão de crianças com TEA. Na escola privada, a professora responsável pela turma do grupo 5 é um desses profissionais:

*todas as crianças da sala estão espalhadas pela sala fazendo desenhos com lápis de cor, mas José está andando pela sala e de vez em quando para e fica observando pela janela o movimento fora da sala de aula. A auxiliar o convoca para realizar o desenho com as outras crianças, mas a professora informa que ela deve buscá-lo, pois, se só chamar, ele não vem, porque é preguiçoso.*

*A professora convoca todos os estudantes para fazer um círculo e inicia uma atividade. José sai e senta afastado em uma cadeira, e na mesma hora a auxiliar convoca-o a sentar novamente na roda. Ele retorna, a auxiliar senta-se junto com ele, onde permanece durante um bom tempo sentado. A auxiliar elogia José por seu comportamento quando a professora fala: “Não elogie, não, que aí se elogiar desanda”.*

*A professora convoca todas as crianças para realizarem a atividade em classe. Uma por uma é chamada, menos José, que fica andando pela sala sem realizar nenhum tipo de atividade.*

*A professora propõe uma atividade em grupo, onde todos devem participar. Na vez de José, os coleguinhas começam a conversar, não prestando atenção ao que ele está fazendo. A professora realiza de forma rápida a atividade com José, prosseguindo imediatamente para outra criança, diferentemente de como estava fazendo, e não convoca as crianças a prestar atenção na vez de José.*

*A professora realiza uma atividade com João, quando um colega levanta e fala que ele não vai conseguir realizar e começa a dar risada. A professora prossegue a atividade, como se não tivesse ouvido o comentário.*

Muitas vezes, é difícil para o professor lidar com as diversas demandas que surgem em sala de aula. Saber trabalhar com todos os alunos, sobretudo com aqueles com necessidades educativas especiais, não é uma tarefa fácil, e requer reflexão e apoio por parte da escola (Silva, 2010). No entanto, as práticas desenvolvidas pelos professores devem estar pautadas em intervenções que favoreçam o desenvolvimento da criança e a aceitação dos pares. Sobretudo, devem ser baseadas nas diretrizes éticas e legais que respaldam o trabalho pedagógico.

Ristum (2015) afirma que os significados e as práticas do professor desempenham um papel fundamental na formação da percepção sobre o *self* dos estudantes. Nesse sentido, as

salas de aula podem ou não ser ambientes que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, a depender da qualidade das interações sociais. Algumas ações da professora podem prejudicar a percepção do *self* das crianças diagnosticadas com TEA, bem como a percepção dos colegas sobre esses estudantes. Farias et al. (2008) pontuam que, dentro do espaço escolar, a relação entre professor e estudante deve influenciar positivamente o desenvolvimento da autoimagem da criança com deficiência e o modo como seus pares a veem; beneficia-se, assim, a criança e o grupo, e facilita-se o processo de inclusão escolar. Os autores indicam, ainda, que é necessário promover uma mudança na percepção que o professor tem sobre a criança com diagnóstico de TEA. É importante, portanto, que todos os atores do espaço escolar reconheçam a diversidade de características relacionadas ao espectro autista e sua consequência para o desenvolvimento infantil.

Durante as seções de observação no grupo 5, na escola privada, ocorreram diversas ocasiões em que os colegas ignoraram a presença de João e José na sala. Em alguns momentos, quando estes se aproximavam, os colegas se afastavam, iam para outro local da sala e continuavam brincando. Foram registrados episódios em que os colegas depreciavam as duas crianças diagnosticadas com autismo — faziam comentários entre si sobre comportamentos característicos do transtorno.

Apenas duas sessões de observação foram realizadas na escola pública. Assim, houve menos oportunidades de observação se a compararmos à escola privada. Portanto, não foi possível concluir os encontros de observação previstos no cronograma da pesquisa.

Grande parte das práticas de inclusão observadas na escola pública foi realizada pelo ATE. Esse profissional realizou suas intervenções com o objetivo de manter Felipe em sala de aula e de estabelecer limites para seu comportamento, além de tentar fazê-lo cumprir a rotina da turma. Esses momentos foram registrados no diário de campo:

*o acompanhante tenta estabelecer limites com Felipe para que ele não risque todos os livros da estante da sala.*

*Felipe sai repentinamente da sala e vai para o pátio da escola, onde anda de um lado para o outro. O acompanhante tenta contornar a situação, conversando com ele, e o traz de volta para a sala de aula.*

*O acompanhante estimula Felipe a falar com o colega e sinaliza que, antes de pegar algo, ele deve pedir permissão.*

*Felipe fala bem alto alguns números aleatórios durante uma explicação de assunto da professora. O acompanhante pontua que, se ele quiser falar, ele deve conversar com as pessoas e não dizer números.*

O acompanhante escolar desempenhou um papel fundamental com Felipe, pois era o profissional que circulava com a criança em todos os espaços escolares, estabelecia limites e intervinha em alguns momentos. Apesar de Felipe apresentar um grau severo de autismo, dificultando determinadas intervenções com um foco mais pedagógico, o acompanhante realizava a mediação entre Felipe e outros atores escolares, tentando apresentá-lo à vida social da escola. As práticas de inclusão exercidas pelo acompanhante proporcionaram a participação de Felipe naquele contexto de desenvolvimento.

Chiote (2013) indica que a participação do outro no processo de desenvolvimento é de fundamental importância, uma vez que a interação e a realização de ações conjuntas com a criança favorecem seu contato com a coletividade. O processo de mediação envolve o ato de interpretação do outro que interage com a criança e que, ao perceber seu movimento em relação a determinados objetos e/ou situações sociais, realiza a distinção do uso e das funções do objeto que são socialmente determinados, bem como sinaliza os comportamentos culturalmente definidos em cada situação. Assim, a criança aos poucos se apropria dos modos culturais, à medida que apreende os significados das ações culturais. Orientar as ações de uma criança, fazendo-a entender a cultura da qual faz parte, contribui para o processo de significação e produção de sentidos. Por consequência, quando a criança internaliza as formas de agir culturalmente aceitas em determinados contextos, há uma mudança em seus processos psicológicos, o que a torna mais independente e mais capaz de regular suas ações. Ou seja, há uma mútua modificação: o meio modifica características subjetivas e a criança modifica suas formas de se relacionar com o meio. O acompanhante de Felipe estava atento à sua função de mediador no processo de inclusão:

*eu procuro estar sempre mantendo as regras de maneira coerente [...]. Eu tento não variar muito minha forma de ser com ele durante o acompanhamento.*

*Se um colega vem falar com ele e geralmente ele ignora, é né... não é um ignorar, às vezes é não saber como lidar com esse colega. Então eu vou e falo para chamar um deles e apertar a mão. Mostro como faz, e aí vou tentando sustentar as relações dele com os colegas, dele com a professora [...].*

*Quando eu digo “vamos descer”, “vamos para o intervalo”, “vamos para a aula”, então talvez eu conseguisse... se ele conseguisse seguir melhor uma rotina e começasse o processo de alfabetização, eu ficaria muito feliz.*

O acompanhante relata uma preocupação em inserir Felipe no mundo escolar, bem como no processo de alfabetização. Relatou ainda que se sentiria “muito feliz” se Felipe

começasse a apresentar avanços a partir de algumas intervenções que já estavam sendo realizadas. De modo geral, o papel do acompanhante terapêutico é ampliar e tornar públicos, dentro do espaço escolar, os pequenos avanços da criança para que, aos poucos, a escola comece a perceber as mudanças significativas, frutos da sua inserção social. Kupfer (2007) salienta que a inclusão escolar possibilita à criança com autismo as experiências infantis, que muitas vezes não acontecem em outros espaços onde ela circula. A autora destaca que “a criança moderna é uma criança indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade (Kupfer, 2007, p. 36).

O ATE deve estimular a criança a desenvolver habilidades que ainda não possui, atentando para os limites dela. Para tanto, deve conhecer a criança e estabelecer vínculo com ela, a fim de fazer as intervenções. O acompanhante deve acolher as dificuldades apresentadas pela criança e, ao mesmo tempo, promover seu desenvolvimento para superá-las. Essa não é uma tarefa fácil, especialmente no caso de Felipe, pois se trata de uma criança cujas limitações são grandes, tanto na área de comunicação e linguagem quanto na de socialização.

Vygostky (1995) defende a ideia de que, antes de enxergarmos a deficiência, devemos perceber que ali existe uma criança, e que o primordial antes de qualquer processo terapêutico ou de qualquer ordem de intervenção é conhecer a forma como essa criança se desenvolve. E, a partir disso, entender quais são as possibilidades de inserção em determinados contextos sociais, para que, no contato com outras pessoas, seu desenvolvimento psíquico e cultural possa ser ampliado. O acompanhante indica, em seu discurso, que percebe as limitações de Felipe não como impeditivas à circulação no espaço escolar, mas como pontos de partida para buscar possibilidades de intervenção.

## **8.2 As escolas adaptam as atividades e o currículo às necessidades das crianças com autismo?**

Na escola privada, a professora regente, na maioria das vezes, era responsável pela elaboração e aplicação das atividades adaptadas para José e João. Os comentários elogiosos

referidos por ela eram geralmente dirigidos à performance acadêmica dos estudantes. Abaixo estão os registros de algumas das suas ações voltadas para adaptação de recursos pedagógicos para essas crianças:

*a professora reduz o número de crianças na mesa em que está sentada, e logo em seguida convoca José e João para realizarem as atividades adaptadas.*

*Após José realizar a atividade adaptada sem nenhum tipo de intervenção, ela demonstra sua aprovação abraçando-o.*

*A professora modifica a estratégia em jogo para ensinar as sílabas de cada nome para que João possa compreender melhor o assunto.*

Tais ações são aspectos positivos no processo de inclusão, visto que refletem uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças.

Podemos destacar, nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definido como determinadas funções psicológicas que ainda estão em processo de maturação. É necessário que um mediador intervenha com o objetivo de auxiliar a criança na aquisição de determinada capacidade. A professora realizava a mediação com as crianças, adaptando as atividades, auxiliando o processo de maturação das funções psicológicas dos estudantes e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Outro conceito fundamental criado por Vygotsky é o nível de desenvolvimento real, que corresponde ao desenvolvimento mental e às capacidades já adquiridas pela criança. A ZDP está relacionada com o nível de desenvolvimento real, pois o que a criança consegue fazer com assistência hoje, ela conseguirá fazer de forma independente amanhã (Vigostki, 2003). Assim, para que o estudante obtenha bom desempenho, o professor deve reconhecer sua ZDP e, então, conduzi-lo a níveis mais avançados de desenvolvimento real. O professor deve conhecer as habilidades e competências que as crianças já possuem e ficar atento aos avanços obtidos pelas crianças com diagnóstico de TEA, a fim de que as atividades possam, aos poucos, se tornar mais complexas. Assim, há a possibilidade de desenvolvimento acadêmico. Tomamos de empréstimo a fala da professora:

*então, se eu continuar fazendo sempre as mesmas atividades com ela (a criança), a tendência é que ela se acostume, é que ela olhe e já vá no automático, e não é isso que a gente quer. Então se eu percebo que a criança já tá no automático, então eu vou criar novos desafios para que ela possa responder àqueles desafios. É aí que entra eu tentar colocar como está para ver o que é que ela pode me responder, e o que ela ainda não pode me responder.*

Embora o investimento sobre o desenvolvimento acadêmico seja de suma importância para crianças com TEA, o papel do professor não pode se resumir a esse aspecto. Segundo a abordagem histórico-cultural, o papel mediador do professor da educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento linguístico, afetivo, motor e cognitivo das crianças. Essa mediação deve ser intencional e sistematizada, a fim de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da criança, diferenciando-se das mediações cotidianas, que, na maioria das vezes, não são intencionais. Dessa forma, as interações sociais no ambiente escolar e principalmente com o professor devem contribuir para que a criança se aproprie da cultura e para que sua inserção social ocorra de forma mais independente (Chiote, 2013).

Salientamos, portanto, a relevância do planejamento das intervenções para o trabalho com estudantes diagnosticados com TEA. A dinâmica da sala de aula muitas vezes impede que todas as intervenções sejam planejadas, até mesmo pela imprevisibilidade comportamental que é característica do transtorno, mas o professor deve estar atento a essas questões e, à medida que as possibilidades de realização dessas intervenções forem surgindo, colocá-las em prática. É a partir da interação entre homem e contexto cultural que o processo de aprendizagem ocorre; isso inclui as relações de ensino entre professor e estudante. Desse modo, o processo de mediação pedagógica realizada pelo professor deve favorecer o desenvolvimento da criança, englobando suas singularidades (Chiote, 2013).

### **8.3 Os profissionais desenvolvem vínculo com as crianças com TEA?**

A professora da escola privada relata que não utiliza somente estratégias pedagógicas para lidar com os estudantes com TEA, pois seu contato com eles ultrapassa esse limite:

*eu acho que é bom senso mesmo, acho que não é uma proposta pedagógica por si só... Eu acho que, assim... eu sou apaixonada por todos os meus alunos, e eu tenho um carinho muito grande por José e João. É... como eu tenho por todos, mas eu não sei se é pela necessidade dele... você acaba criando um olhar diferenciado.*

Segundo Oliveira (2005), o afeto move as interações sociais, o que inclui as relações estabelecidas em sala de aula. Isso não é diferente entre os profissionais da escola e as crianças com TEA — a professora declarou ser “apaixonada” por José e João. Contudo, Plaisance (2005) atenta para o fato de que, muitas vezes, a inclusão escolar é tratada a partir de um moralismo abstrato, do apelo sentimental e da devoção afetiva dos professores por seus estudantes, pelo “amor ao próximo”. O amor e a devoção à criança não são suficientes para que o processo de inclusão seja realizado e, menos ainda, para garantir o sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades especiais. O trecho da fala da auxiliar de classe (da escola pública) abaixo nos oferece uma boa reflexão sobre o aspecto apontado por Plaisance:

*eu acho que contribui com o processo de inclusão dele, porque ano passado ele era mais fechado, mas agora ele tá mais aberto, tá melhor. Ele sente falta, me abraça, me beija. Ano passado ele não deixava nem eu encostar nele. Mas de tanto eu dar carinho a ele quando ele chega, eu acho que ele se afeiçãoou a mim, e ele vem e me abraça quando quer.*

Segundo a auxiliar de classe, a evolução de Felipe é resultado do “carinho” recebido dos profissionais na escola:

*ah, eu não sei... Acho que o carinho. Porque quando uma pessoa dá carinho a outra, ela muda. Não é mais aquela pessoa agressiva. Se você chegar num lugar que você recebe carinho, você fica mais calmo, né? Eu não sou só uma auxiliar, eu gosto dele de verdade. Eu dou carinho de coração, não porque eu trabalho na escola.*

O afeto, sem dúvida, exerce papel fundamental no processo de inclusão escolar, por isso os profissionais devem construir vínculos afetivos com as crianças. Entretanto, como salienta Plaisance (2005), embora verdadeiras e comuns, referências de amor à criança dentro do processo de inclusão são insuficientes e muitas vezes distantes das práticas educativas que devem ser realizadas. O processo de ensino necessita ser permeado pelo reconhecimento das idiossincrasias de cada criança e pela boa qualificação dos profissionais que atuam com ela.

#### **8.4 Quais são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais?**

A relação professor-estudante, em casos de crianças com TEA, nem sempre é fácil. Na escola pública, por exemplo, destaca-se a dificuldade que a professora regente apresenta em lidar com Felipe e em planejar estratégias de intervenção que possam ser desenvolvidas com ele. Durante as sessões de observação na escola, essa professora não realizou uma única ação que pudesse ser considerada como uma prática inclusiva intencional. O registro abaixo descreve essa dificuldade:

*na tentativa de estabelecimento de um contato verbal com Felipe, a professora se aproxima e tenta falar com ele. No mesmo momento, ele faz um sinal de que não quer falar com a professora, se afastando dela, demonstrando bastante agitação e falando alto pela sala. Pouco tempo depois, a auxiliar de classe chega à sala e cumprimenta a professora. A professora informa a auxiliar que Felipe não deixou nem ela encostar nele.*

A professora relata suas dificuldades em lidar com Felipe:

*Felipe nem sempre aceita que você diga a ele, tem dia que ele não quer que você trisque nele, tem dia que ele não quer que você sente de junto dele [...]. Para mim é muito difícil, muito difícil mesmo, eu não consigo [...].*

A professora afirma “recuar” muitas vezes diante de determinados comportamentos apresentados por Felipe. Ela tem medo, pois o considera “muito forte” para a sua idade. Tal situação é agravada pelo fato de que Felipe não demonstra muito interesse por letras, mas apenas por números, o que faz com que a professora tenha mais incertezas relacionadas às estratégias pedagógicas que deve utilizar. Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006) explicam que é comum que alguns profissionais relatem medo ao lidar com crianças com autismo. Muitas vezes, esse sentimento está associado à imprevisibilidade comportamental característica do transtorno, acompanhada de incerteza sobre intervenções pedagógicas adequadas.

A professora relata que, a partir do trabalho desenvolvido pelo acompanhante, conseguiu estabelecer alguns limites para Felipe. O fato de o acompanhante ser do sexo masculino a faz se sentir mais segura. Ela afirma que se sente menos segura na ausência do acompanhante, especialmente quando deve impor determinadas regras para Felipe, pois este pode reagir de forma inesperada. Entretanto, salienta que já consegue dizer “não” para Felipe:

demonstra que é a sua professora, que é uma autoridade que deve ser respeitada na sala de aula.

As profissionais da escola privada relataram poucas dificuldades em lidar com crianças com TEA. As situações complicadas são justificadas pela professora como resultado e característica da própria idade, e não do transtorno:

*não, eles são muito tranquilos. De comportamento, eu já tive, mas é pelo comportamento de criança, mesmo. Às vezes inclusive comportamento que eles têm, mas que não é por conta da síndrome, é comportamento infantil, é coisa de criança, mesmo, da idade, né. [...] A gente sabe que, quando alguma coisa sai da rotina, desestrutura a criança com autismo, e aí às vezes eu tenho essa dificuldade, mas tenho ferramentas para trabalhar e suporte.*

Na escola privada, a coordenadora de inclusão realiza treinamentos e palestras com os professores, o que possivelmente contribui para que esses profissionais se sintam mais seguros para realizar intervenções, atenuando dificuldades encontradas no trabalho em sala de aula. De fato, Goldeberg (2002) ressalta a importância da formação dos professores para que ocorra a difusão do conhecimento teórico, e treinamento para que os profissionais se sintam autoconfiantes e competentes para trabalhar com as crianças.

### **8.5 Qual é a opinião dos profissionais sobre a inclusão de crianças com TEA na escola regular?**

Destacamos a fala da professora da escola privada sobre a necessidade de inclusão de crianças com autismo no ensino regular:

*eu acho que eles têm que estar aqui, mas elas teriam que ter isso que eu queria fazer num ambiente próprio pra desenvolver essa questão pedagógica dele. Eu trabalhava aqui e a pessoa trabalhava em outro lugar, de parar com ele pra oferecer a ele as letras. Porque eu acho que ofereço pouco, diante de tanta coisa que eu tenho para fazer, mas ele tem que estar aqui, porque os ganhos dele foram muitos. A gente vê pela mãe, que vivia chorando, ela era refém dele, ela só fazia o que ele queria. A questão social, da rotina, dos limites [...]. Hoje ela vai pra qualquer lugar. Hoje ela tem a*

*liberdade, e ele conquistou posturas que já permitem ele estar nos lugares [...]. Mas se é preciso estar na escola? Com certeza. Com pessoas diferentes, com certeza, qualquer um precisa estar com pessoas diferentes, se não a gente não cresce e Felipe então, mais do que nós, assim, mil vezes mais necessidades de estar com pessoas diferentes.*

Segundo Chiote (2013), os significados são compartilhados socialmente e constituídos a partir da inserção social e cultural, que incluem a história de vida do indivíduo. É válido destacar, a partir da fala da professora, os benefícios que a inclusão escolar trouxe para o estudante com TEA e, em consequência, para sua família. Esta última passou a circular em diversos contextos com a criança, possibilitando um maior contato com outras pessoas e com diferentes formas culturais.

Embora demonstre dificuldade em lidar com Felipe, a professora da escola pública acredita que houve um avanço no seu repertório comportamental após o ingresso na escola. Ela ressalta a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento de crianças com autismo.

A auxiliar de classe sugere uma escola “que tivesse só autismo” como uma saída para a superação das dificuldades no trabalho com crianças com TEA:

*eu acho que deveria ter um lugar especial para eles. Não estar num colégio normal, mas que fosse numa escola que tivesse só autismo, com gente experiente para lidar com eles... eu acho melhor.*

*Às vezes ele atrapalha a aula, quer ficar no quadro escrevendo, tira a atenção dos outros alunos. Tinha que ter um lugar só, especial, específico para eles.*

Verifica-se, na fala da auxiliar, sua falta de conhecimento sobre os avanços teóricos relacionados à inclusão. A escassa experiência com crianças com TEA, as características da formação profissional e a ausência de qualificação para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais da auxiliar certamente impactam negativamente no processo inclusivo de Felipe. Em um dos episódios observados durante as visitas à escola, Felipe estava fora da sala de aula, andando pelos corredores. A auxiliar, embora tivesse passado por ele, não parecia enxergá-lo, e não o convocou para retornar para a sala. O registro realizado a partir das sessões de observação pode ser destacado aqui:

*Felipe sai da sala e começa a andar por toda a escola, junto com o acompanhante, que permanece atrás dele. Ele tenta entrar em várias salas, caminha pelo pátio e*

*parque. Depois de algum tempo, a auxiliar sai da sala para pegar um material, passa próximo a Felipe, mas não o convoca para retornar à sala de aula. Passa por ele, não fala nada e volta para a sala.*

Gomes (2011) indica que a falta de conhecimento sobre características do transtorno, as idiossincrasias da criança e a ausência de formação profissional fazem com que as práticas dos profissionais sejam limitadas em relação à interação com alunos diagnosticados com TEA. De fato, a auxiliar expressa um discurso segregativo, preconceituoso, identificando a criança como um indivíduo que não deveria estar no contexto escolar “normal”.

Plaisance (2005) enfatiza que a inclusão é um processo, por isso não pode ser definida antecipadamente, e requer uma profunda transformação das representações sociais dos atores escolares e de suas práticas. Para o autor, a inclusão é um fenômeno que depende não de si mesmo, mas dos atores envolvidos nele e de uma real transformação, na escola, para receber as crianças com necessidades educativas especiais. A adaptação não deve partir do estudante, e sim da escola, que deve refletir e repensar sobre suas formas de atuação. Diversas situações são pontuadas pelos profissionais que atuam nas escolas como fatores impeditivos para a inclusão, por exemplo, a má qualidade da infraestrutura escolar, a escassez de materiais para trabalhar com as crianças, o número excessivo de estudantes em sala de aula e a insuficiente formação profissional. Contudo, muitas vezes, a raiz de todas essas barreiras é o receio de lidar com um indivíduo considerado “diferente”, que, segundo Plaisance, está na base das práticas de exclusão. Rejeitar a matrícula de uma criança com necessidades educativas especiais em uma escola regular ou acreditar que ali não seja um espaço adequado para ela é um ato de desrespeito. Quando as demais características da criança não são percebidas ou consideradas, há uma exclusão automática da possibilidade de desenvolvimento.

Tem sido comum a inclusão física de crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares; entretanto, também não são raras as vezes em que essas crianças são excluídas das atividades oferecidas naquele espaço. Isso se deve ao fato de que os profissionais não possuem qualificação adequada para realizar um trabalho pedagógico efetivo. Assim, as crianças com necessidades educativas especiais são frequentemente vítimas do sistema tradicional de funcionamento escolar, que privilegia as crianças “normais”. Mesmo as escolas que admitem a diversidade não escapam desse sistema. O discurso sobre inclusão, que tem circulado em diversos espaços sociais, pode se constituir como uma armadilha: ele considera a diferença, mas impõe características, comportamentos e atributos fixos às pessoas

com necessidades educativas especiais. Por isso, o ingresso na escola regular é pensado como opcional e não como dever do Estado e direito de qualquer criança (Plaisance, 2005).

É importante ressaltar, ainda, que as próprias políticas de inclusão do Brasil e de outros países estão contaminadas com expressões que reforçam a exclusão, tais como “pessoas com deficiência” em vez de “pessoas em situação de deficiência”. Não é somente o vocabulário que cria dificuldades, mas a falta de clareza e aplicabilidade das políticas nacionais. Estas são abrangentes e gerais, dispersas por diferentes leis, o que dificulta o conhecimento e o acesso à informação (Plaisance, 2005).

A partir do relato dos constantes entraves na atuação da coordenadora pedagógica e da própria realidade da escola pública brasileira, destaca-se a seguinte fala:

*eu hoje repenso muito a inclusão, não nego a sua necessidade, mas a forma como ela é feita, ela é cruel com o professor, com o aluno em primeiro lugar, e com o professor ela é muito cruel. Antes de trabalhar aqui, eu dava formações para professores, eu falava... “olhe, professor, você pode fazer isso, trabalhar com aquilo”. Hoje eu vejo o professor e a demanda do professor regente e eu não tenho coragem de chegar pro professor e dizer isso... não tenho. Não vou negar pra você [...]. Teve seminários, eu assim, eu acho que um pouco que eu já cansei, sabe? De discutir inclusão, porque eu acho que tudo fica muito no âmbito da teoria e pouco no âmbito da prática, sabe? A gente tá no âmbito da superficialidade, então eu tenho vários livros lá que falam sobre inclusão. Os livros falam sobre as mesmas coisas, mas quando você vai pra prática, pouco consegue se efetivar.*

Libâneo (2012) pontua que diversas discussões, tanto no nível acadêmico quanto no campo social, permitem constatar as extremas dificuldades pelas quais as escolas públicas brasileiras passam. O autor refere-se a um quadro de decadência e ineficácia vivido em relação ao funcionamento e aos objetivos da escola pública. Considera que esse quadro é o resultado de diversos fatores, tais como a precariedade das condições de trabalho dos profissionais, a baixa remuneração dos professores, e a formação básica e continuada insuficiente para lidar com tantas problemáticas enfrentadas nesse contexto. De fato, as escolas públicas brasileiras vivem dias difíceis. Há vários aspectos pedagógicos e socioculturais na pauta do atual cenário educacional. A inclusão escolar é um dos vários desafios a ser superados.

Chiote (2013) pontua que o contexto escolar está ligado diretamente à sua função social, à transmissão e ao compartilhamento da história e cultura de uma sociedade. As relações sociais desenvolvidas na escola contribuem para que a criança, principalmente aquela com diagnóstico de TEA, se aproprie da cultura e se insira em diversos contextos sociais. Para

Vigotski (1995), o professor é fundamental nesse processo, pois é ele que efetivamente investe no desenvolvimento cultural do estudante, oferecendo, para crianças autistas, caminhos alternativos de aprendizagem, buscando estimular a interação e a participação em atividades culturais da escola, e envolvendo-as no campo da significação. Chiote nos ajuda a refletir sobre esses aspectos:

ciente de que as relações não são sempre harmônicas, os encontros nem sempre são potencializadores e de que, na dinâmica das relações, existem tensões, conflitos e resistências por parte dos que estão em interação, em nosso caso, professor, criança com autismo e seus pares. Consideramos que pela linguagem, no modo como orientam e regulam as atividades da criança, professor e demais crianças podem (ou não) favorecer que a criança realize as atividades de forma mais consciente e autorregulada, a partir das apropriações constituídas na/pela significação (2013, p. 50).

Assim, é fundamental uma maior discussão sobre a inclusão escolar, o que requer avançar para além da campanha “Escola para Todos”. São necessárias ações efetivas por parte das instituições de ensino, no sentido de promover uma adequada capacitação profissional para que os professores aprendam a lidar com a diversidade em contextos educativos e, especialmente, em sala de aula (Silva, 2010).

## **9 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP): UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS INCLUSIVOS**

Este último capítulo analisa o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas participantes deste estudo, com o intuito de verificar quais são suas políticas de inclusão e, conseqüentemente, como essas políticas têm repercutido nas práticas inclusivas em sala de aula. Para alcançar tal objetivo, foram criadas duas interpelações mediadoras: a) há alguma estratégia de inclusão prevista no PPP das escolas participantes? b) qual é a percepção dos profissionais sobre o PPP?

### **9.1 Há alguma estratégia de inclusão prevista no PPP das escolas?**

No documento apresentado pela direção da escola privada, há uma descrição da sua estrutura física, da equipe técnica e administrativa, da oferta de ensino (currículo), bem como dos objetivos traçados para cada série/ano. Há, também, um breve relato de sua fundação. Por fim, apresenta-se sua proposta pedagógica, que está sustentada pela contribuição teórica de autores tais como Jean Piaget, Lev. S. Vigotski e Henri Wallon.

De acordo com o PPP, um dos objetivos da escola é “desenvolver de modo integral o educando, assegurando-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]”. O documento afirma que se baseia no princípio de liberdade e no ideal de solidariedade humana. Sua finalidade é “a compreensão dos direitos e deveres humanos, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade”. Contudo, apesar de termos como “exercício da cidadania” e “direitos e deveres humanos” estarem incluídos no documento, nenhuma estratégia inclusiva voltada para estudantes diagnosticados com TEA ou outras necessidades educativas especiais foi encontrada no PPP.

Segundo Vasconcellos (2006), o PPP deve indicar de forma clara o tipo de ação educativa que a escola pretende realizar, bem como servir como elemento organizador das práticas realizadas na instituição. Considerando o fato de que nenhuma estratégia inclusiva está prevista no PPP dessa escola, infere-se que as ações eventualmente inclusivas presentes naquele contexto não nasceram de um projeto.

Os objetivos para o Grupo 5, presentes no PPP, podem ser divididos em três categorias: comunicação e expressão, raciocínio lógico-matemático e conhecimento do meio ambiente e meio sociopolítico. No que tange à comunicação e expressão, o documento indica que, nesse ano escolar/acadêmico, o objetivo é ampliar e desenvolver gradativamente possibilidades de expressão oral e escrita, primeiramente por meio da familiarização com a escrita, através do manuseamento de livros e da leitura incidental, entre outros. Em relação ao desenvolvimento do raciocínio lógico, o PPP prevê jogos e manuseio de material lúdico. E, quanto à terceira categoria, a descrição se refere ao conhecimento dos modos de ser, da formação de grupos sociais e de noções de cidadania, bem como o desenvolvimento de hábitos de higiene corporal e ambiental.

Algumas intervenções e atividades realizadas com as crianças estão relacionadas ao trabalho com habilidades previstas no PPP, por exemplo, jogos lúdicos para o ensino da língua portuguesa, o desenvolvimento do raciocínio lógico e o estabelecimento de normas de convivência ( um painel foi confeccionado pelas crianças e pela professora indicando os comportamentos adequados e inadequados) etc. Assim, embora o PPP não possua nenhuma seção sobre estratégias inclusivas, as crianças diagnosticadas com TEA podem se beneficiar, mesmo que indiretamente, com essas atividades propostas, com as intervenções e com tarefas mais gerais realizadas com a turma.

Plaisance (2005) pontua que a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil é mais bem aceita devido ao fato de que elas estão em nível primário de desenvolvimento. Isso não acontece em séries mais avançadas, como no ensino fundamental e médio. Por isso, os pais dessas crianças vêm reivindicando uma inclusão contínua nas escolas regulares, não somente no início da vida escolar.

Por sua vez, Vasconcellos (2006) afirma que a construção do PPP deve considerar a complexidade da realidade escolar de cada instituição, auxiliando os profissionais a enfrentar os desafios do “chão da escola” de forma sistematizada, científica e participativa. O autor chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, a prática se sobrepõe ao PPP, tornando o

fazer cotidiano pouco planejado ou intencional, e mais automatizado. Os profissionais, portanto, devem refletir sobre sua prática, evitando ações que sejam apenas o resultado das pressões do ambiente. Os professores devem retomar o PPP da escola para que suas ações sejam conscientes e planejadas.

Destaca-se a fala da coordenadora pedagógica da escola privada quando indagada sobre a concepção de inclusão que a escola possui:

*eu acho assim... que a inclusão é a gente ser aberta à diversidade, a todos os tipos de deficiências ou dificuldades que a criança tenha, porque inclusão não é só deficiência, a inclusão vem da criança com dificuldade de aprendizagem, na linguagem [...]. Então, incluir não é a gente ter preconceito, é a gente receber essas crianças de portas abertas e fazer um trabalho efetivo com essa criança. É por isso que a gente tem a determinação de colocar um por sala, porque a gente não quer só o dinheiro dessa criança, a gente quer ajudar essa criança a se desenvolver da forma como a gente pode fazer com ela, né?*

As práticas e concepções de inclusão dos professores daquela escola são frutos da opinião pessoal ou experiência de cada profissional, e não de reflexão e trabalho coletivos. Nesse sentido, Vasconcellos (2006) indica a necessidade de haver, no PPP, a descrição dos posicionamentos políticos da escola, a visão de sociedade e de homem, sua filosofia e suas diretrizes, e a definição, em termos pedagógicos, do planejamento de ações educativas com base nesses ideais. Assim, considera-se que, quando a escola não descreve certas concepções em seu PPP, ela deixa uma lacuna que será preenchida pelos profissionais e carregada de opiniões pessoais, não coletivas. O PPP deveria servir para a construção de um alinhamento pedagógico e político envolvendo todos os profissionais da escola.

O PPP da escola pública está “em fase de construção”, segundo a diretora. O documento anterior foi descartado, pois não representava os ideais atuais da instituição. Portanto, ali não há um documento físico, nem no formato de rascunho, de modo que cada profissional idealiza sobre aquilo que acredita que deve ser uma escola. Abaixo podemos ler o relato da coordenadora:

*então para mim, a primeira coisa que eu busquei quando entrei aqui foi perguntar pelo Projeto Político-Pedagógico: Cadê a proposta da escola, gente? Então, quando eu encontrei esse documento, foi um documento que muitos professores viraram para mim e disseram que esse documento não representava eles.*

Vasconcellos (2006) pontua a forte necessidade de que o PPP seja uma construção coletiva, em que todos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões para que o

documento represente de forma mais real a escola e os profissionais que trabalham nela. O processo de planejamento e confecção do PPP deve ser participativo, pois abre possibilidades de uma nova prática. Dessa forma, quando é feito de forma autêntica e ética, o PPP é um poderoso método de transformação e expressa o compromisso daquele grupo de profissionais com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. É necessário que esses profissionais sejam sensibilizados e motivados na preparação do projeto, para que assumam de fato a responsabilidade da elaboração e a transformem em uma atividade significativa para aquela comunidade.

## 9.2 Qual é a percepção dos profissionais sobre o PPP?

A LDB (Lei nº 9.394/96), ao ressaltar a relevância da gestão democrática, indica que é fundamental a participação dos profissionais de educação na construção dos PPPs de suas instituições de ensino. Entretanto, mais que assegurar o cumprimento da lei, é importante a atuação desses profissionais para criar um espaço de troca de saberes e informações, que possibilite a organização escolar e desenvolva a autonomia da instituição de construir seu PPP. No entanto, a professora da escola privada não possuía pleno conhecimento sobre o que significava o PPP. Ela tinha uma vaga ideia do que esse documento deveria representar para a escola:

*ao que eu percebo sobre a proposta da escola, é que ela usa como base as teorias de Vigotski e de Piaget, né, tanto o construtivismo como o sociointeracionismo. É o que a gente percebe, né? Mas assim... ela também tem uma... ao meu ver pessoal, ela tem um quê de tradicionalismo, tem algumas atividades que fazemos que são comportamentais, de cunho de condicionamento mesmo [...]. Acho que ela também é um pouco mecanicista [...].*

A professora cita alguns autores para descrever a proposta do PPP da escola, mas não consegue explicar o que ele, de fato, propõe. Vasconcellos (2006) pondera que o PPP não se deve voltar somente para o nível filosófico, nem para a descrição das práticas realizadas na escola. Ele deve resgatar o valor do planejamento sem perder a carga pragmática, pois deve

propor ações concretas. Como sintetiza o autor, o PPP possibilita que a escola transforme suas práticas. Todavia, muitos profissionais não dedicam tempo para a elaboração desse documento, que passa a assumir um lugar de pouca utilidade na instituição.

Em seu depoimento, a professora demonstra não conhecer o PPP da escola, mas assim mesmo pontua:

*e assim, gente, eu percebo que a escola se preocupa em levar, né... essa questão da... dos fundamentos que ela trabalha, quais são as propostas que ela trabalha também para as crianças de inclusão. Eu, na minha prática, consigo perceber, sim, a proposta da escola se efetivando na prática, porque todas as atividades que são feitas para as crianças ditas normais são feitas para as crianças de inclusão também.*

Embora a professora não tenha participado da construção do PPP da instituição onde trabalha, salienta que esse documento não é somente teórico ou filosófico, pois se efetiva na prática. Ela indica que um dos princípios da escola é estar aberta para receber “as crianças de inclusão”. Como prova desse “princípio”, ela cita as atividades adaptadas para seus estudantes com necessidades educativas especiais. A professora expressa, ainda, o desejo de adotar procedimentos favoráveis ao processo de inclusão de crianças com TEA, mesmo sem conhecer o PPP da escola.

Vasconcellos (2006) sinaliza que o PPP não deve ser alvo de preocupações por parte dos profissionais como se fosse algo externo à escola. Ele deve ser caracterizado como um documento que representa a coletividade e a cultura da instituição. Além disso, deve ser utilizado como um guia metodológico, com o intuito de possibilitar a ressignificação das práticas dos atores escolares. A escola tem sido um espaço onde os conflitos e as contradições sociais mostram-se cada vez mais presentes, um espaço onde a realidade da sociedade se reproduz dentro da sala de aula, tornando ainda mais importante que os profissionais saibam qual é o objetivo daquela instituição e quais habilidades sociais e acadêmicas devem ser desenvolvidas naquele contexto. É fundamental que a escola forme cidadãos que possam agir com respeito perante a diversidade étnico-racial, religiosa etc.

C. Wright Mills comparou a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência (Alves, 1981 citado por Vasconcellos, 2006, p.4).

Os professores da escola pública sinalizaram a existência de um projeto político-pedagógico que não era compatível com a realidade da instituição. A coordenadora citou a Secretaria de Educação Municipal como responsável pela confecção do PPP das escolas municipais. Contudo, considerando a diversidade cultural presente no município de Salvador, ela questiona a existência de um único PPP:

*antigamente a rede mesmo já estabelecia as dimensões, estabelecia um projeto, uma proposta pedagógica, mas assim, pelo que eu entendo, você tem que alinhar o que a secretaria do município faz com o que a gente tem que fazer. Então você tem que alinhar tudo isso.*

Os profissionais da escola pública participantes sentiram a necessidade de reformular o PPP elaborado pela Secretaria de Educação. O intuito era construir um projeto que representasse os interesses de todos os profissionais daquela instituição. Para esses atores, a construção coletiva do PPP pode traduzir sua identidade. Os professores e a equipe pedagógica estão investidos em um movimento político de planejamento e organização das suas ações pedagógicas.

Apesar disso, Vasconcellos (2006) tece uma crítica sobre a responsabilização da escola na elaboração do PPP. Ele afirma que esse documento deveria ser construído pelo Estado ou município, não pelos atores escolares. Segundo ele, isso pode significar uma estratégia de desresponsabilização e de descompromisso com as práticas desenvolvidas nas escolas públicas. A linha que separa a possibilidade de desenvolvimento da autonomia das escolas e o descaso do Estado é tênue e deve ser pensada de forma cautelosa. O discurso do Estado relacionado à promoção da autonomia dos atores escolares pode implicar que as escolas devem passar a ser as únicas responsáveis pelas práticas desenvolvidas na instituição, bem como pelos seus resultados de sucesso ou fracasso.

A coordenadora pedagógica salienta a sua dificuldade de atuação considerando a função que assume de trabalhar para certo alinhamento dos professores:

*quando eu entrei aqui, eu basicamente já encontrei um cenário, né? Aqui não tem muita rotatividade de professor, então os professores estão aqui há muitos anos, que já fazem esse serviço, desse jeito, daquele jeito. Então se você chegar para o professor e perguntar se existe esse projeto, ele vai dizer que existe [...]. Então, na cabeça deles, esse projeto existe [...], mas feito, documentado, não tem. Possa ser que eles tenham esse projeto bem definido, mas para mim, que sou eu que coordeno todos esses professores, não. Que é como a gente diz, é uma orquestra mesmo, onde cada um tá com um instrumento e tenho que afinar tudo isso. Então essa é uma dificuldade que*

*tenho encontrado, de tempo pra reunir como esses profissionais da escola, e a secretaria não garante esse tempo.*

Para Vasconcellos (2006), a decisão de elaborar o PPP deve ser real, e não um jogo em que decisões previamente estabelecidas sejam transformadas em um pretexto para ratificar posicionamentos. O autor chama a atenção para um obstáculo sempre presente, o tempo para a elaboração do PPP. Para ele, muitos profissionais idealizam um projeto que é incompatível com a realidade. O PPP deve ser mais realista em relação às suas expectativas, pois deve considerar as características da escola.

Outro aspecto notado na fala da coordenadora foi a dificuldade de unificação das ideias sobre questões pedagógicas. Os professores ainda não conseguem estruturar o PPP através de um consenso, ou baseados na coletividade. O fato de eles trabalharem na instituição há muitos anos pode interferir negativamente em suas percepções e seu posicionamento. A coordenadora afirma que, muitas vezes, os professores estão trabalhando em algum projeto pedagógico em sala de aula e ela não tem acesso ao que eles estão fazendo, ou seja, há dificuldade na comunicação mais básica.

Silva (2010) sustenta que, para que o processo de inclusão escolar tenha êxito, é necessário que haja colaboração e comunicação entre os profissionais, bem como a implementação de estratégias democráticas, que favoreçam o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. O autor afirma, ainda, que é essencial o envolvimento dos professores, gestores e demais funcionários da escola, de modo a promover tanto situações que desenvolvam interdependência de uma forma positiva como a capacidade de resolução de problemas e compartilhamento de responsabilidades institucionais.

Vasconcellos (2006) salienta que, durante a construção do PPP, é frequente o aparecimento de conflitos entre os profissionais. Na realidade, esses conflitos já existem na comunidade escolar, mas no dia a dia muitas vezes não são explicitados em virtude da pressão que a rotina da sala de aula exerce, ou da falta de canais adequados de comunicação para a resolução desses conflitos. Entretanto, o PPP pode auxiliar os atores escolares a se comunicarem de forma refletida, ensejando a comunicação das diferenças de ideais e práticas existentes na escola.

Pode-se destacar ainda a fala da professora da escola pública sobre a existência do PPP naquele espaço:

*esse projeto é um desafio na maioria das escolas, porque escrever uma proposta pedagógica é simples, vivenciar a proposta é outra história. Então, a gente tem um projeto que está em discussão pelo menos, né? A gente tá reescrevendo e tentando fazer de uma forma mais real, que atenda realmente ao que pode ser feito na prática, né? Porque belas palavras, belas teorias, todos nós podemos acessar. Então estamos tentando, né?*

Há uma real preocupação dos profissionais com a construção de um PPP que represente de fato a escola. Segundo Vasconcellos (2006), durante a construção do PPP, os professores e dirigentes devem tomar o cuidado de não cair em estratégias para a perpetuação da situação em que a escola se encontra. Os professores utilizam termos genéricos, expressões científicas e belas palavras para que, futuramente, o PPP possua uma redação e descrições tão gerais que não tenha força de cobrança de transformações das práticas escolares. Assim, o documento deve ser escrito de forma ética, coerente, não aderindo a posições individuais ou conflitos existentes nas relações da escola.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao adotar uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, propôs-se analisar as práticas e os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre os profissionais vinculados a escolas regulares na cidade de Salvador (BA). Participaram do estudo duas escolas de ensino fundamental, uma delas vinculada ao sistema público, e a outra, ao sistema privado. Foram entrevistados sete profissionais, entre os quais professoras, coordenadoras, auxiliares de classe e um acompanhante terapêutico escolar. Os participantes descreveram as práticas inclusivas realizadas em cada escola, que envolviam direta ou indiretamente as crianças diagnosticadas com TEA.

Foi feita uma revisão de literatura sobre inclusão escolar, a partir da qual foram considerados alguns aspectos históricos. Foram destacadas e descritas as principais políticas de educação vigentes no país, bem como as principais leis que garantem o acesso da criança com diagnóstico de TEA às escolas regulares. A base da garantia desses direitos é a Constituição Federal, que institui, no artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além disso, uma das mais importantes conquistas atuais, em termos legislativos, foi a sanção da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, que regulariza os direitos das pessoas com diagnóstico de autismo, como qualquer outra deficiência (Brasil, 2012b). Entre esses direitos, pode-se salientar a garantia de um acompanhante especializado para facilitar o processo de inclusão da criança no espaço escolar. Sobre esse aspecto, Vasques e Baptista (2006) pontuam que a inclusão escolar das crianças com autismo também é um ato terapêutico, pois, além de lhes permitir exercer seus direitos como cidadãos, pode auxiliar na reestruturação psíquica que foi interrompida devido ao surgimento do transtorno.

Foi realizada, ainda, uma ampla revisão de literatura sobre o TEA, considerando a classificação adotada pelo Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais. Adler, Minshawi e Erickson (2014) colocam em pauta a discussão sobre o aumento das taxas de incidência do TEA nos últimos anos. Segundo os autores, a prevalência do transtorno

aumentou sete vezes nos Estados Unidos, dando início à chamada “epidemia de autismo”. Contudo, o aumento da prevalência pode estar associado a diversos fatores, inclusive maior sensibilização do público e mudanças dos critérios e das práticas diagnósticas. Outros tópicos foram abordados nesta dissertação, tais como a etiologia, a adaptação da família e as principais teorias psicológicas que explicam as causas do autismo — a abordagem psicanalítica, a cognitiva e a comportamentalista. Esta última adota pressupostos da análise experimental do comportamento que indicam a importância dos pais e/ou responsáveis pela criança, cujos comportamentos podem atuar para enfraquecer ou fortalecer os déficits comportamentais característicos do transtorno (Ghezzi, Doney e Bonow, 2014).

De forma geral, este estudo permitiu compreender as significações produzidas pelos profissionais escolares sobre o processo de inclusão de crianças com TEA. Especialmente nas duas instituições investigadas, destacamos a tendência dos profissionais de comparar a legislação com as práticas adotadas, salientando que o que estava sendo realizado naquelas escolas era o possível. Portanto, houve um consenso geral sobre a insuficiente condição (em relação às práticas, por exemplo), a assimilação (o sentido amplo do conceito de inclusão) e uma inadequação às atuais políticas de inclusão previstas na legislação brasileira.

Foram analisados, também, os recursos infraestruturais, pedagógicos e humanos das escolas participantes. Em ambas, havia dificuldades no cumprimento da legislação. Esse aspecto foi salientado muitas vezes durante as entrevistas e indica uma avaliação crítica do processo vivenciado pelas próprias instituições. De forma geral, tanto a escola pública quanto a privada fizeram pequenas adaptações na sua estrutura física para receber as crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, ambas reconhecem que ainda precisam ampliar e adaptar os espaços físicos das instituições para o trabalho inclusivo com as crianças diagnosticadas com TEA. Os profissionais admitem que a falta de infraestrutura pode interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Franco e Bonamino (2005) pontuam que a infraestrutura escolar tem grande relevância para a aprendizagem dos estudantes brasileiros, visto que o Brasil é um país em desenvolvimento, com grande estratificação social e, por conta disso, a variabilidade desses recursos disponíveis nas escolas é muito maior do que em outros países desenvolvidos. É interessante destacar que, segundo o Decreto nº 5.296, qualquer instituição de ensino, seja ela pública ou privada, deve prover condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência (Brasil, 2004). Contudo, o que é percebido no dia a dia das escolas regulares brasileiras é que

a maior parte delas sofre com problemas de infraestrutura inadequada, e isso inviabiliza um processo de inclusão escolar de qualidade (Sant'Ana, 2005).

Em relação aos recursos pedagógicos analisados, as escolas pública e privada apresentam condições e procedimentos de utilização diferentes. Contudo, ambas ainda necessitam desenvolver e adaptar individualmente seus recursos pedagógicos considerando as particularidades dos estudantes. A escola privada, por exemplo, possui mais recursos pedagógicos para trabalhar com as crianças com TEA do que a escola pública. Vigotski (1997) salienta que, para a construção de um desenvolvimento no qual as potencialidades do indivíduo com deficiência possam ser exploradas, condições materiais e instrumentais adequadas devem estar garantidas. Entretanto, as condições reais das escolas regulares brasileiras, no que concerne às questões pedagógicas, não garantem o pleno desenvolvimento acadêmico de crianças com diagnóstico de autismo. As dificuldades encontradas para a adaptação de materiais a ser utilizados em sala de aula são grandes e, muitas vezes, estão associadas à falta de conhecimento técnico dos professores.

Há uma preocupação das duas escolas participantes quanto à utilização dos recursos humanos para a inclusão de crianças com TEA. Na escola privada, contratou-se uma coordenadora de inclusão, que era responsável pelas adaptações de atividades e pelo treinamento dos profissionais, enquanto na escola pública houve a parceria com um projeto de extensão ligado à Universidade Federal da Bahia, que disponibilizou um ATE para trabalhar no processo de mediação entre a criança e a escola. Outro aspecto importante, quanto aos recursos humanos utilizados na escola privada, é que a função do psicólogo escolar não esteve atrelada ao processo de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais. A psicóloga não intervém no processo de inclusão dessas crianças, visto que em nenhum momento da observação e das entrevistas ela foi citada como um agente nesse processo. É necessário refletir e reinventar o papel do psicólogo no espaço escolar, para que ele possa contribuir efetivamente no processo de inclusão de crianças com TEA.

Um dos principais recursos humanos do processo de inclusão é o próprio professor, aquele que rege as atividades na sala de aula, que está em contato permanente com a criança. Ele é o ator escolar responsável pela maior parte das intervenções realizadas nesse contexto. Muitas vezes, porém, devido às dificuldades, a prática do professor é afetada por condições desfavoráveis. Isso requer flexibilização e improviso em relação àquilo que estava previsto no planejamento (Mattos, 1994). Nesse ponto, pode-se verificar a importância da formação

continuada de professores que atuam com crianças com deficiência. O objetivo dessa formação é desenvolver e/ou ampliar as competências do professor no sentido de favorecer a realização de atividades promotoras do desenvolvimento (Michels, 2006).

Nas entrevistas e observações, notamos que nem todos os profissionais escolares estão implicados no processo de inclusão. As razões são diversas e incomensuráveis, embora sustentadas por dificuldades reais, relacionadas tanto à formação e à competência técnica quanto às condições de trabalho. Alguns professores adotam práticas pautadas em intervenções estruturadas e planejadas, enquanto outros atuam tão intuitivamente que chegam a causar ainda mais dificuldades ao processo inclusivo. Como explica Vigotski (1990), as crianças podem ser levadas ao desenvolvimento ou à regressão do seu pensamento, dependendo da natureza das suas interações sociais. Assim, as interações entre os profissionais e as crianças são facilitadoras (promotoras) ou dificultadoras (inibidoras) do desenvolvimento no processo de inclusão. Portanto, enquanto algumas crianças encontram condições favoráveis ao desenvolvimento, outras ficam quase estagnadas diante das dificuldades enfrentadas no contexto escolar. Sobre esse ponto, Ristum (2015) afirma que os significados e as práticas do professor exercem um papel fundamental na formação da percepção sobre o próprio *self* dos estudantes.

Os profissionais destacam o envolvimento emocional no processo de escolarização dos estudantes, que nasce da relação estabelecida em sala de aula. De fato, as interações no contexto escolar, bem como em outros contextos sociais, movem-se pelo afeto e são fundamentais para a compreensão do processo de inclusão das crianças com TEA (Oliveira, 2005). Contudo, esse aspecto deve ser analisado e discutido com cuidados, uma vez que o saber técnico é, muitas vezes, substituído pelo apelo sentimental. O valor e a dimensão sentimental são aspectos importantes, necessários, mas não suficientes para a efetiva inclusão escolar (Plaisance, 2005).

O professor deve avaliar e saber reconhecer as habilidades e competências já desenvolvidas pelos estudantes. É importante que permaneça atento aos avanços obtidos pelos alunos, especialmente aqueles com diagnóstico de TEA. O planejamento e a adaptação das atividades são fundamentais, pois oferecem possibilidade para que as crianças sejam expostas a situações mais complexas, desafiadoras. Contudo, o papel do professor não se resume à dimensão pedagógica, focada em conteúdos, pois outras dimensões relacionadas à interação

social contribuem para que a criança se aproprie da cultura e construa possibilidades de autonomia (Chiote, 2013).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pública ainda está em processo de construção, uma vez que os professores sinalizaram que o antigo PPP não representava seus ideais de escola e de educação. Para esses atores, a construção coletiva do PPP pode traduzir sua identidade. Os professores e a equipe pedagógica estão, portanto, investidos em um movimento político de planejamento e organização das suas ações pedagógicas. Na escola privada, embora exista o projeto, os profissionais que foram entrevistados não tinham pleno conhecimento do conteúdo daquele documento; mesmo assim, atribuíram a ele a base ideológica, política e pedagógica a partir da qual faziam algumas intervenções. Esses profissionais acreditam exercer suas atividades fundamentando-se nos princípios do PPP da escola. Vasconcellos (2006) salienta a importância e o papel do PPP, pois é a partir desse documento que a escola tem a possibilidade de transformar suas práticas. Sendo assim, o PPP não deve ser utilizado apenas com o propósito de indicar os ideais filosóficos da escola, nem como guia descritivo para a condução das atividades pedagógicas. Ele deve resgatar o valor do planejamento, sem perder de vista a carga pragmática, pois deve propor ações concretas nas escolas.

Considerando a natureza descritiva e exploratória deste estudo, recomenda-se a realização de novas pesquisas que explorem aspectos não apontados aqui. Se por um lado a observação participante ajudou a compreender um pouco mais sobre a lógica institucional de cada escola participante, por outro, impôs alguns limites. A presença da pesquisadora nas salas de aula ofereceu um lugar privilegiado para olhar e analisar aqueles contextos, mas também pode ter gerado algum constrangimento. Pesquisas futuras poderão examinar e compreender os meandros do processo inclusivo de crianças diagnosticadas com TEA. O tema abordado aqui será sempre atual, na medida em que a diversidade é uma característica presente na vida de todos os seres humanos.

## REFERÊNCIAS

Abenhaim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim (Orgs.), *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Adler, B. A., Minshawi, N. F., & Erickson, C. A. (2014). Evolution of autism: from Kanner to DSM-V. In: J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson, J.L. (Org.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: research, policy, and practice* (pp.1 - 842 ). USA: Springer.

Aguiar, C. L.; Carvalho, M. G., Morais, A., & Orsati, F. (2012). Incluindo o aluno com autismo na classe regular: uma experiência bem sucedida com o método da Comunicação Facilitada. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, 10(10).

Alexandre, J. M. (2010). *A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar* (Dissertação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Almeida, L. A. D. de; Paula, T. S. de; Silva, M. F.; Vilela, E. M.; Neves, J. A. B. (2011). *Desempenho de alunos com deficiência na rede regular de ensino: impactos da infraestrutura de acessibilidade e da formação docente*. Recuperado de [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6\\_n1/Almeida\\_et\\_al.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Almeida_et_al.pdf)

Alves, D. O., & Barbosa, K. A. M. (2006). Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: Roth, B. W. (Org.), *Experiências educacionais inclusivas. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (pp. 15-24). Brasília: Ministério da Educação.

American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. Porto Alegre: Artmed.

Anache, A. A. (2010). *Psicologia escolar e educação especial: versões, inserções e mediações*. Brasília. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1633/1300>

Assali, A. M. (2006). Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave? *Anais do Psicanálise, Educação e Transmissão*, 6. Recuperado de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032006000100017&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100017&lng=en&nrm=abn)

Assali, A. M., Rizzo, C., Abbamonte, R. M., & Amâncio, V. (1999). O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. *A psicanálise e os impasses da educação: Anais do Colóquio do Lugar de Vida* (pp. 114-121). São Paulo.

- Assumpção, J. R., Francisco, B., & Pimentel, A. C. M. (2000). Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22(supl. 2): 37-39. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010>
- Baptista, C. R., Vasques, C. K., & Rubleski, A. F. (2003). Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. *Cadernos da APPOA*, 114, 31-36. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000066&pid=S0102-7182200900010000800006&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000066&pid=S0102-7182200900010000800006&lng=en)
- Barba, P. C. S. D., & Minatel, M. M. (2013). Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. *Cadernos de Terapia Ocupacional da Ufscar*, 21(3), 601-608. Recuperado de <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/920>
- Bastos, M. B. & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125.
- Bock, A. M. B., Gonçalves, G. M. & Furtado, O. (2007). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (5. ed.). São Paulo: Cortez.
- Braga, C. C. S. (2010). *Perturbações do espectro do autismo e inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância* (Dissertação). Universidade do Minho, Braga.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de <http://www.soleis.com.br/ebooks/Constituicoes5-89.htm>
- Brasil. (2004). *Decreto n° 5.296/2004*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm).
- Brasil. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Resolução CNE/CP 1*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)
- Brasil. (2012a). Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal n° 8069, de 13 de julho de 1990. In: *Vade Mecum* (13a. ed.). São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Lei n°13.146*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n° 9.394/96*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil. (1961). *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)
- Brasil. (2012b). *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: Lei n° 12.764*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)

Brasil. (2009). *Resolução nº 4: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial*. Brasília: Ministério da Educação.

Braun, P., & Vianna, M. M. (2011). Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In: M. D. Pletsch, & A. Damasceno (org.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ.

Bridi, F. R. S., Fortes, C. C., & Bridi Filho, C. A. (2006). Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: B. W. Roth (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade* (pp. 63-71). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>

Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J. S. (1991). *Atos de significado*. Madrid: Alianza.

Carvalho, R., & Oliveira, S. F. (2009). Inclusão e escolarização de alunos autistas. *Revista Pedagogia em Ação*, 1(1), 111-114. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/658/673>

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 315-324. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=en&nrm=iso)

Camargo, P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 65-74. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822009000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008)

Chaves, S. I. (2011). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtorno global do desenvolvimento — autismo* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Chiote, F. A. B. (2013). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.

Chizotti, A. (2003). Pesquisas em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(16), pp. 1 - 147.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto* (3. ed.) Porto Alegre: Artmed.

Cunha, E.O; Dazzani, M.V.M; Santos, G.L; Zucoloto, P.C.S.V. (2016) A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Rev. Estudos de Psicologia*, 237-245

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES*, 60. Recuperado de [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)

Farias, I. M., Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 365-384. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>

Fernandes, S. F. S. N. (2010). A adequabilidade do modelo TEACCH para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo (Projeto). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Recuperado de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/384/2/PG-EE-2010\\_SalomeFernandes.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/384/2/PG-EE-2010_SalomeFernandes.pdf)

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (5. ed.). Curitiba: Positivo.

Ferreira, O. M. P. N. (2012). *Inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo: percepções de professores* (Dissertação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Recuperado de [http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3051/Inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20PEA\\_perce%C3%A7%C3%B5es%20de%20professores.pdf?sequence=1](http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3051/Inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20PEA_perce%C3%A7%C3%B5es%20de%20professores.pdf?sequence=1)

Franco, C.; Bonamino, A. (2005). A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-line*, (1). Recuperado de <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>

Freser, M., & Gondim, S. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152.

Ghezzi, P. M., Doney, J. K., & Bonow, J. A. (2015). Psychological theories of childhood autism. In: J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, J. L. Matson (Orgs.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: research, policy, and practice* (pp.1 - 842 ). USA: Springer.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5. ed.). São Paulo: Atlas.

Goldeberg, K. (2002). *A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Gomes, R. C. (2011). Concepções e ações dos profissionais da educação sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. *Revista Marcas Educativas*, 1(1), .Recuperado de [www.semec.pi.gov.br/revista/index.php/marcas\\_educativas/.../2/pd](http://www.semec.pi.gov.br/revista/index.php/marcas_educativas/.../2/pd)

Gomes, R. C., & Nunes, D. R. P. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Revista Educação e Pesquisa*, 40(1), 143-161. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf>

Gonçalves, A. (2011). *Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo* (Dissertação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Goulart, P., & Assis, G. J. A. (2002). Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 4(2), 151-165. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=lng=pt&nrm=iso>
- Gupta, A. R., & State, M. W. (2006). Autismo: genética. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (supl. 1), S29-S38. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000500005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500005&lng=en&nrm=iso)
- Ilha, B. C. (2013). *Inclusão e integração escolar: paradigmas presentes no trabalho pedagógico com crianças com autismo* (Monografia). Universidade de Brasília, Brasília.
- Jerusalinsky, J. (2006). O acompanhamento terapêutico e a construção de um protagonismo. *Escritos da Criança*, (6), 163-178.
- Kupfer, M. C. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. (2010). O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e Realidade*, 35(1), 265-281. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Lopes, J. (2011). *A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade de Brasília, Brasília.
- Lordelo, L. R. (2011). *Significados de trabalho para crianças de diferentes contextos culturais* (Tese). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro.
- Maior, I. M. M. L. (2007). *Um olhar sobre a prática da inclusão educacional a partir da cartilha "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular"*. Recuperado de <http://www.escoladegente.org.br/mypublish3/VisualizarPublicacao.asp?CodigoDaPublicacao=1088&Visualizar=1&CodigoDoTemplate=2>
- Malacrida, P., & Moreira, L. C. (2009). Adaptações/adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul-Brasileiro de Pedagogia*. Recuperado de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161\\_1327.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161_1327.pdf)

- Matos, A., & Diniz, A. (2014). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In: R. C. S. Souza, M. A. G. Bordas, & C. S. Santos (Orgs.), *Formação de professores e cultura inclusiva* (pp. 45-66). São Cristóvão: UFS.
- Mattos, L. K., & Nuemberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. *Revista Educação Especial*, 24(39), 129-142.
- Mattos, M. G. (1994). *Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações de seu desempenho e na sua vida pessoal* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mello, L. C. (2013). *Panorama da inclusão para as pessoas com espectro autista no ensino regular* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-406.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, (41), 81-93.
- Menezes, A. R. S. de. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* (Dissertação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 406-423.
- Minayo, M. C. S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (13. ed.). São Paulo.
- Moll, L. C. (1996). Introdução. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morgado, V. (2011). *Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo* (Dissertação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Mota, A. A. S., & Sena, C. C. B. (2014). Transtorno global do desenvolvimento do espectro autista: a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino e a atuação do professor de apoio. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 1-11. Recuperado de <http://www.abpp.com.br/sites/default/files/transtorno-global.pdf>
- Muratori, F. (2014). *O diagnóstico precoce no autismo: guia prático para pediatras*. Salvador: Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Precoce de Bahia.
- Negri, L. M., & Castorina, L. L. (2015). Family adaptation to a diagnosis of autism spectrum disorder. In: J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (Org.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: research, policy, and practice* (pp. 1-840). USA: Springer.

- Nicolau, P. (2010). *Quando todos aprendem com todos: uma estratégia para a inclusão de um aluno com perturbações do espectro do autismo*. (Projeto de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Nunes, D. R. P., & Nunes Sobrinho, F. P. (2010). Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 297-312. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000200010>
- Oliveira, I. A. (2007). Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: D. M. Jesus et al. (Org.), *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação.
- Oliveira, I. M. (2005). Dimensão afetivo-emocional e as relações de ensino. *Revista da Faced-UFBA*, (9), 189-202. Recuperado de <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2692>
- Orrú, S. E. (2008). *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak.
- Parra, L. (2009). *Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas* (Dissertação). Universidade de Brasília, Brasília.
- Plaisance, E. (2005). *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real* [documento de Word]. Recuperado de [cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc)
- Pyramid Educational Consultants. (2012). *Sistema de comunicação por troca de figuras: manual de treinamento*. USA: Pyramid Educational Consultants
- Ristum, M. (2015). Meanings of violence: the classroom as a meeting point for discourse and practices. In: M. Pina, V. Dazzani, M. Ristum, & A. C. S. Bastos (Org.), *Educational contexts and borders through a cultural lens* (pp. 1-18). Brazil: Springer.
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices* (6. ed.). New Jersey.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. A. (2013). Competência social e autismo: o papel da brincadeira no contexto da brincadeira com pares. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 29(1), 99-105. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722013000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100012)
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=en)
- Santos, M. A., & Santos, M. F. S. (2014). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia e Sociedade*, 24(2), 364-372. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822012000200014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822012000200014&script=sci_arttext)
- Serra, D. (2010). Autismo, família e inclusão. *Revista Polêmica*, 9(1), 40-56. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>

- Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ibpx.
- Silva, M. E., & Menezes, A. R. S. (2011). O currículo funcional natural e o mecanismo de imitação: caminhos para a inclusão escolar do aluno com autismo. *VI Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias*, Rio de Janeiro.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 695-708. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
- Smith, D. D. (2008). Programa individualizado de educação especial: serviços de planejamento e oferta. In D. D. Smith (Org.), *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Porto Alegre: Artmed.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 50, 26-40.
- Souza, D. C. B. (2010). *A inclusão na perspectiva da organização pedagógica de escolas públicas e privadas* (Dissertação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- Unesco (1990). *Declaração de Jomtien*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE. Conferência Mundial sobre NEE*, Salamanca.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations in cultural psychology*. London: Sage.
- Vasconcellos, C. S. (2006). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (15. ed.). São Paulo: Libertad, 2006.
- Vasques, C. K. (2003). *Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil* (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3811>
- Vasques, C. K., & Baptista, C. R. (2006). *Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades*. Florianópolis. Recuperado de <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>
- Vergara, S. C. (2009). *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas.
- Vigotski, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia* (2. ed.). Madrid: Akal.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. Tradução de Márcia Pileggi Vinha.

Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes. Trabalho original publicado em 1978.

Vygotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

**APÊNDICE A – Ficha de Dados Sociodemográficos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**



**INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IPS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**FICHA DE DADOS PESSOAIS E SOCIODEMOGRÁFICOS**

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

**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) F ( ) M

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: ( ) Solteira(o) ( ) Casada(o) ( ) Divorciada(o) ( ) Viúva(o) ( ) União estável Tem filhos? ( ) Não ( ) Sim Quantos? \_\_\_\_

Naturalidade/Nacionalidade: \_\_\_\_\_

**2. FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Escolaridade: ( ) Nenhuma ( ) Fund. Incompleto ( ) Fund. Completo ( ) Médio Incompleto ( ) Médio Completo ( ) Superior Incompleto ( ) Superior Completo ( ) Pós-graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Unidade Formadora: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo é formada? \_\_\_\_\_

**3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Ocupação Atual: \_\_\_\_\_

Tempo que trabalha na instituição: \_\_\_\_\_

Carga Horária em horas/semana: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Descreva um pouco suas atividades de trabalho nessa instituição:

\_\_\_\_\_

---

---

---

---

#### 4. OUTRAS INSTITUIÇÕES

Trabalha em outras instituições atualmente? ( ) Sim ( ) Não

Qual a função que você ocupa? \_\_\_\_\_

Qual atividade desenvolve?

---

---

Trabalha há quanto tempo nessa instituição? \_\_\_\_\_

Carga Horária em horas/semana: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Quais suas experiências profissionais anteriores?

---

---

---

#### 5. OUTRAS INFORMAÇÕES

Renda mensal: ( ) Até um salário mínimo ( ) Entre 1 e 2 salários mínimos ( )

Acima de 2 salários mínimos

Contatos:

---

---

## APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IPS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR PEDAGÓGICO

Rapport inicial: Olá, meu nome é Aline. Estou realizando uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA sobre inclusão escolar e gostaria de fazer algumas perguntas. Tudo bem para você?

Como você descreveria a escola que você trabalha?

Qual o perfil de clientela que essa escola atende?

Qual a proposta pedagógica da escola? Como essa proposta se efetiva na prática?

Nessa escola existe alguma política de inclusão? Fale sobre ela.

Nesse momento quantas crianças com Necessidades Educativas Especiais estão matriculadas na escola? Você pode especificar as necessidades que cada uma tem e o respectivo ano?

Quantas dessas possuem diagnóstico de Autismo?

E essas que têm diagnóstico de Autismo, você poderia falar um pouco sobre elas?

Houve mudanças relacionadas ao cotidiano da escola para receber esses alunos com necessidades especiais? E com autismo?

E houve mudanças específicas para receber a criança com autismo? Exemplo: mudanças pedagógicas, mudanças físicas, do corpo docente.

Você como coordenadora, qual o seu papel com o ingresso dessas crianças na escola?

Na sua experiência, você enfrentou dificuldades em lidar com essas crianças? Quais?

Quais as dificuldades que você percebe frente ao processo de escolarização das crianças com autismo?

Você utiliza alguma estratégia para facilitar a atuação pedagógica do professor dessas crianças na escola?

(Caso a resposta acima seja positiva) Considerando que você utiliza algumas estratégias, gostaria de saber se você utiliza alguma teoria no planejamento dessas estratégias.

Essas crianças possuem algum acompanhante terapêutico? Se sim, como ocorre essa inserção na escola?

A escola possui alguma estratégia para facilitar a atuação desse Acompanhante?

Você tem algum contato diário com essas crianças? Como este contato se dá?

Existe algum momento na rotina escolar que trate diretamente de questões relacionadas a essas crianças com necessidades especiais e autismo? Com que frequência?

Como você trabalha as questões de inclusão com a equipe que lida com essa criança?

Você pode falar um pouco sobre a relação da família dessas crianças com a escola?

O que você pensa sobre inclusão de crianças com autismo no ensino regular?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IPS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AUXILIAR DE CLASSE

Rapport inicial: Olá, meu nome é Aline. Estou realizando uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA sobre inclusão escolar e gostaria de fazer algumas perguntas. Tudo bem para você?

Como é o seu dia-dia de trabalho com as crianças autistas?

Você pode descrever um pouco do cotidiano dessas crianças?

Na sua opinião, o que você faz para colaborar o processo de inclusão dessa criança?

Quais as dificuldades que você tem em relação ao trabalho com essas crianças?

Me fale um pouco sobre seu papel em relação a (o) professor (a) e a acompanhante, como vocês se organizam para lidar com a crianças autista na sala de aula?

Por fim, qual é a sua opinião sobre a inclusão dessas crianças na escola? O que você acha sobre a permanência dessas crianças na escola?(Esclarecer caso necessário)

Você já teve experiência anterior com crianças com necessidades educativas especiais e crianças autistas?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IPS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA

Rapport inicial: Olá, meu nome é Aline. Estou realizando uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA sobre inclusão escolar e gostaria de fazer algumas perguntas. Tudo bem para você?

Como você descreveria a escola que você trabalha?

Qual o perfil de clientela que essa escola atende?

Qual a proposta pedagógica da escola? Como essa proposta se efetiva na prática?

Houve mudanças relacionadas ao cotidiano da escola para receber alunos com necessidades especiais? E com autismo?

E houve mudanças específicas para receber a criança com autismo? Exemplo: mudanças pedagógicas, mudanças físicas, do corpo docente.

Você como professora, qual o seu papel com o ingresso dessas crianças na escola?

Você utiliza alguma estratégia pedagógica para lidar com essas crianças na sala de aula? (Caso a resposta acima seja positiva) Considerando que você utiliza algumas estratégias, gostaria de saber se você utiliza alguma teoria no planejamento dessas estratégias.

Você realiza adaptação de algum material? Você poderia dar algum exemplo?

Você pode relatar um pouco do seu trabalho cotidiano voltado para crianças com autismo?

Existe algum momento na rotina escolar que trate diretamente de questões relacionadas a essas crianças com necessidades especiais e autismo? Com que frequência?

Você enfrenta dificuldades ao lidar com crianças diagnosticadas com autismo? Quais?

Você pode falar um pouco sobre a relação da família dessas crianças com a escola?

O que você pensa sobre inclusão de crianças com autismo no ensino regular?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IPS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR

Rapport inicial: Olá, meu nome é Aline. Estou realizando uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA sobre inclusão escolar e gostaria de fazer algumas perguntas. Tudo bem para você?

Como você descreveria a escola que você trabalha?

Qual o perfil de clientela que essa escola atende?

Qual a proposta pedagógica da escola? Como essa proposta se efetiva na prática?

Houve mudanças relacionadas ao cotidiano da escola para receber alunos com necessidades especiais? E com autismo?

E houve mudanças específicas para receber a criança com autismo? Exemplo: mudanças pedagógicas, mudanças físicas, do corpo docente.

Você utiliza alguma estratégia pedagógica/comportamental para lidar com essas crianças na sala de aula? Quais?

(Caso a resposta acima seja positiva) Considerando que você utiliza algumas estratégias, gostaria de saber se você utiliza alguma teoria no planejamento dessas estratégias.

Você realiza adaptação de algum material? Você poderia dar algum exemplo?

Você pode relatar um pouco do seu trabalho cotidiano voltado para crianças com autismo?

Como o seu trabalho se diferencia do professor no trabalho com essa criança?

Como você avalia o papel do Acompanhante Terapêutico escolar?

O que você gostaria de realizar em seu trabalho frente à inclusão dessa criança?

Você enfrenta dificuldades ao lidar com crianças diagnosticadas com autismo? Quais?

Você pode falar um pouco sobre a relação da família dessas crianças com a escola?

Que você pensa sobre inclusão de crianças com autismo no ensino regular?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Caro (a)                    você está sendo **convidado (a)** a participar da pesquisa: **Inclusão Escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: Significados e Práticas.**

A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas e os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com autismo entre os profissionais vinculados às escolas regulares de ensino. Essa pesquisa tem importância porque o número de crianças diagnosticadas com autismo em escolas regulares vem aumentando e, desta forma, estudos que indiquem os significados e práticas sobre a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com autismo entre os profissionais que atuam na escola, podem contribuir para a melhoria da relação entre a escola, a criança e a família.

No caso de concordar em participar da pesquisa, você responderá a um roteiro de entrevista semiestruturado em um encontro, **com tempo livre de duração**. As questões buscarão informações sobre a sua prática com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, com ênfase no seu papel no processo de inclusão escolar da mesma. A participação na pesquisa se dará de forma **voluntária**, não havendo pagamento pela sua participação e sem qualquer despesa para você. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma ética pela pesquisadora e **será mantido o sigilo de sua identidade, inclusive nas publicações**. As informações coletadas serão utilizadas eticamente apenas para os fins da pesquisa, bem como **a privacidade e o anonimato** dos participantes serão preservados. Os dados serão coletados por meio de **gravação de áudio e serão mantidos em poder da pesquisadora responsável, Aline de Almeida Santos, por um período de 5 anos**. Após este período, **os dados serão destruídos**. A pesquisadora conduzirá a pesquisa de forma a minimizar qualquer forma de constrangimento e/ou desconforto que possa surgir, **deixando-o(a) livre, inclusive, para manter-se em silêncio ou negar-se a responder quaisquer questionamentos**.



# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

## FACULDADE DE PSICOLOGIA

Em caso de dúvidas ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável. Você poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que haja qualquer medida de penalidade pela desistência.

**Pesquisador (a) responsável: Aline de Almeida Santos**

Telefone: (71) 9126-2429

A sua assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constitui uma autorização para a análise das suas informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa pelos responsáveis através de artigos científicos e de dissertação.

-----

Eu, \_\_\_\_\_, após informações recebidas pela pesquisadora, sinto-me suficientemente esclarecido(a) para concordar em participar da pesquisa **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: Significados e práticas**. Comunico, também, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Aline de Almeida Santos  
(Orientanda)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani  
(Orientadora)

Logo da  
Instituição

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora da Escola X/Y, estou ciente e autorizo a pesquisadora Aline de Almeida Santos a desenvolver, nesta unidade de ensino, o projeto de pesquisa intitulado: **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: Significados e Práticas**, o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução 466/12/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, \_\_\_\_\_ de 2015.

.....  
Diretora Geral