



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

AMANDA DA ROCHA RODRIGUES

Brasília – DF
2016

Amanda da Rocha Rodrigues

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília – DF

2016

RODRIGUES, Amanda da Rocha

Ensaio: A inclusão de crianças com autismo no espaço escolar. Amanda da Rocha Rodrigues. Brasília: UnB. 2016. p.56

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2016. Amanda da Rocha Rodrigues

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Defendida e aprovada em 15 de Dezembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Otília Maria A. N. A. Dantas
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Ms.^a Taisa Resende de Sousa
Instituto de Psicologia Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade da vida. Aos meus pais e familiares, que são a minha base, pelo apoio, carinho e incentivo dados aos meus estudos.

A todos os Mestres e, em especial, minha orientadora, Fátima Lucília Vidal Rodrigues, por toda orientação, paciência, dedicação e ensinamentos que possibilitaram a realização deste projeto.

Por fim, agradeço a todos os amigos que me apoiaram direta ou indiretamente até hoje. Muito obrigada!

*“O tamanho dos seus sonhos deve sempre
ultrapassar sua capacidade de realizá-los.”*

Ellen Johnson Sirleaf

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de problematizar o processo de inclusão de crianças com autismo em uma escola pública situada na região L2 Norte-Brasília. A intenção foi identificar como as professoras das turmas observadas da Escola Classe desenvolvem a intervenção pedagógica diante da necessidade de incluir o aluno com autismo na classe regular de ensino. Para além, a pesquisa busca mostrar também como essa inclusão ocorre entre as crianças. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, observação participante e diário de campo. Os conceitos norteadores foram alicerçados em teóricos como Sibemberg (1998), Milmann (1998), Mazzotta (2008), Mantoan (2003). Mediante as observações realizadas podemos considerar que a inclusão de crianças com autismo só será realizada no espaço escolar, quando houver a participação de todos os atores que fazem parte desse processo educacional, quais sejam, pais, professores, alunos e servidores. Também deve-se ter a consciência de que é preciso que os professores e os demais atores desse processo escolar avancem pedagogicamente, promovendo a aprendizagem de todos, renovando o ensino, por meio de novas metodologias e práticas educacionais.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Professor.

ABSTRACT

This present paper had the objective of problematizing the process of inclusion of children with autism in a public school located in the L2 North-Brasília region. The intention was to identify how the teachers of the observed Class of Escola Classe develop the pedagogical intervention in view of the need to include the student with autism in the regular classroom. In addition, the search also seeks to show how this inclusion occurs for classmates. The methodology used was qualitative research, participant observation and field diary. The guiding concepts were based on theorists such as Sibemberg (1998), Milmann (1998), Mazzotta (2008), Mantoan (2003). Based on the observations made, we can consider that the inclusion of children with autism will only be carried out in the school space, when all the actors that are part of this educational process are involved, namely, parents, teachers, students and servants. One must also be aware that teachers and other actors in this school process must advance pedagogically, promoting the learning of all, renewing teaching, through new methodologies and educational practices.

Keywords: Autism. Inclusion. Teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEF-01	Centro de Ensino Fundamental 01
CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CORDE	Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
D.I	Deficiência Intelectual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAS	Programa de Avaliação Seriada
SEESP	Secretária da Educação Especial
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
PARTE 1.- MEMORIAL	13
PARTE 2.- MONOGRAFIA.....	18
INTRODUÇÃO	18
Capítulo 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Inclusão.....	20
1.2 Autismo	23
1.3 A Problemática do Diagnóstico	25
1.4 Família	28
1.5 Linguagem	29
1.6 Prática Docente.....	30
Capítulo 2 - METODOLOGIA	33
2.1 Pesquisa Qualitativa	33
2.2 Observação Participante	33
2.3 Diário de Campo	34
2.4 Procedimento de pesquisa.....	34
2.5 Caracterização da Escola	34
2.6 Caracterização das Turmas	36
2.7 Caracterização das Professoras	36
2.8 Caracterização das Crianças.....	37
2.8.1 Lucas.....	37
2.8.2 Mateus.....	38
2.8.3 Gustavo.....	39
Capítulo 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO	41
3.1 Interação com o outro	41
3.1.1 Interação Lucas	41
3.1.2 Rotina do Lucas.....	43
3.1.3 Interação Mateus	44
3.1.4 Rotina do Mateus.....	45
3.1.5 Interação Gustavo	45
3.1.6 Rotina do Gustavo	46
3.2 Interação com os objetos de conhecimento.....	47
3.2.1 Interação Lucas	47
3.2.2 Interação Mateus	48

3.2.3 Interação Gustavo	49
3.3 Interação dos sujeitos da pesquisa e implicações no processo de inclusão	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
PARTE 3.- PERSPECTIVAS FUTURAS.....	54
REFERÊNCIAS.....	55

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso encerra o processo de formação inicial no curso de Pedagogia. Encontra-se organizado em três partes: memorial, monografia e considerações finais.

O memorial é um breve relato sobre a minha história pessoal e acadêmica, os caminhos que trilhei para fazer o curso de Pedagogia e como escolhi esse tema da monografia.

A monografia abrange quatro capítulos. O primeiro refere-se à fundamentação teórica, na qual trataremos das reflexões teóricas sobre o Autismo e a Inclusão; O Autismo; A Problemática do Diagnóstico; A Família; A Linguagem e as Estratégias do Professor. O segundo capítulo trata da metodologia em que é explicado sobre a abordagem qualitativa, procedimentos de pesquisa, observação participante, diário de campo. Além disso, é descrita a caracterização da escola, turmas, professoras e das crianças. Já o terceiro capítulo refere-se à análise e discussão dos dados, em que é feita uma relação entre a fundamentação teórica com a pesquisa realizada. Por fim, o quarto capítulo consiste nas considerações finais.

A terceira parte do Trabalho de Conclusão de Curso refere-se às perspectivas futuras em que é abordado sobre meus planos e expectativas como educadora.

PARTE 1. - MEMORIAL

A minha educação desde a minha infância foi sempre estimulada pelos meus pais e familiares. Primeiramente porque eles foram a base de todo o meu desenvolvimento educacional tanto de modos, quanto cultural, e o primordial de todos enquanto ser humano.

Comecei minha jornada escolar aos quatro anos de idade cursando a minha pré-escola em uma escolinha particular chamada “Dó-ré-mi”, que era próxima a minha casa quando eu residi na cidade satélite Santa Maria – DF, minha mãe me levava e buscava, todos os dias. Essa fase da minha vida foi bastante incentivada pelos meus pais, que foram bem presentes, pois em todos os momentos escolares, na realização de atividades, nas reuniões estavam sempre ao meu lado dando o apoio necessário.

No começo tive um momento de estranhamento em relação ao espaço escolar, eu não queria ficar longe da minha mãe, me sentia segura com ela, e no momento em que fui para outra realidade sem ela, eu senti um choque, mas aos poucos fui me adaptando a nova rotina sem a minha mãe, e logo me acostumei e fiz vários amiguinhos no decorrer dos três anos de pré-escola. Adorava brincar com meus colegas, e também das aulas das professoras, aprender era uma diversão, uma descoberta para mim a cada dia. Lembro-me que gostava dos eventos comemorativos, quando as professoras se caracterizavam e nos enfeitavam a caráter, gostava da maneira de como elas nos ensinavam com amorosidade e afetividade.

Desde essa fase já despertava em mim o interesse em ser professora, que foi quando eu ganhei um quadro negro da minha mãe, onde eu adorava escrever, desenhar, e dar minhas aulas para os meus ursinhos, ou para os meus colegas quando estavam em minha casa, me sentia uma professora, na minha cabeça eu queria ser igual a minha professora do jardim, fazia exatamente igual eu via nas minhas aulas.

Com os meus sete anos de idade comecei a estudar em uma nova escola chamada CAIC de Santa Maria, quando fui para esta escola eu já sabia ler e escrever, foi nesta escola onde cursei a 1ª e a 2ª Série do Ensino Fundamental, que hoje se chamam 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental, lembro que minha professora da primeira série se chamava Maria Rita e, coincidentemente, na segunda série minha professora tinha o mesmo nome.

No ano em que cursei a 3ª série mudei de cidade, fui morar na cidade satélite chamada Recanto das Emas – DF, lá cursei até a metade da 5ª série na escola chamada Centro de Ensino 101. Nesta escola meu professor da 4ª série me marcou bastante, tinha um conceito inovador de dar aula, sempre utilizava variados recursos, como também diversificados, era um professor motivador e incentivador, e era visível seu afeto tanto por sua profissão quanto pelos alunos.

Mas na metade do ano em que eu estava cursando a 5ª série, mudei novamente de cidade, fui morar na cidade satélite do Gama – DF, cidade na qual resido até hoje, e conseqüentemente de escola também, comecei a estudar em uma escola pública próxima a minha casa chamada CEF-O1 do Gama, nesta escola cursei até a 8ª série.

Este momento da minha vida foi muito importante para mim, pois foi nele em que descobri o grande valor da amizade, da responsabilidade, da sabedoria e dos estudos, pois meus pais sempre me disseram que através dos estudos é que eu teria a possibilidade de um futuro melhor.

Logo, que cheguei na nova vizinhança fiz várias amizades com os colegas que eram meus vizinhos, e no meio dessas amizades eu destaco uma em especial, que até hoje somos amigas, uma pessoa espetacular, que me ensinou a viver como nenhum outro alguém me ensinou, minha querida amiga Viviane, ela é deficiente visual, uma jovem batalhadora, talentosa, e de uma inteligência espetacular, aprendi com ela que superar é viver, e ser feliz com todos os obstáculos faz parte do nosso viver, nos torna seres humanos de verdade.

Nesse período entrei na catequese, eu tinha meus 12 anos de idade, participava bastante dos eventos da igreja, fui batizada, concluí minha primeira comunhão e logo depois fui crismada, depois destas formações terminei minha vida de catequizando, e nessa época eu possuía o interesse em ser uma futura catequista, mas devido aos estudos e contratempos de horários não me tornei catequista, nesse momento da minha vida. Mas com os meus 19 anos de idade me tornei catequista, e aflorei mais ainda o meu desejo em me tornar uma professora, fui catequista por dois anos.

Logo, quando concluí meu ensino fundamental, por escolha da minha mãe fui remanejada para uma escola chamada CEMEB – Elefante Branco da Asa Sul, tanto por ser uma escola de boa qualidade, quanto por estar próxima ao trabalho da minha mãe, facilitando assim a presença dela na minha vida escolar.

Durante o meu Ensino Médio pude amadurecer enquanto pessoa e crescer tanto intelectual, quanto culturalmente. Tive que aprender a traçar meus objetivos à minha vida e conquistá-los, e um dos maiores objetivos em que eu pretendia alcançar nesse momento da minha vida era ser aprovada no vestibular da Universidade de Brasília – UnB, objetivo este que a maioria dos estudantes que cursam o Ensino Médio pretendem conquistar.

E por tanto desejar ser inserida em uma universidade pública, por conta também de meus pais não terem condições financeiras de pagar uma faculdade, e por vontade de realizar também o desejo dos meus pais de verem sua filha ingressada em uma universidade pública, eu me dediquei mais e mais, me esforcei ainda mais nos estudos, para conquistar esse meu sonho.

No meu 1º ano do Ensino Médio, meu professor da disciplina de português, chamado Casemiro marcou os meus estudos. Professor de garra, que incentivava seus alunos a ingressarem em uma universidade, a estudarem, a serem aquilo que quisessem por meio dos estudos, incentivava-nos, principalmente, a ler e escrever.

E foi a partir de suas aulas, que identifiquei em mim a habilidade de escrever histórias e poemas, e assim fui inscrita por ele no curso de altas-habilidades da rede pública. Foi nesse curso de altas-habilidades onde eu encontrei a professora mais dedicada e sensacional da minha vida, a famosa intitulada Cida, ótima educadora, que me ensinou a aprimorar a minha habilidade e também a desenvolvê-la melhor.

Cursei este curso somente por dois anos, mas foi maravilhoso o tempo que pude ficar com a professora Cida e os meus colegas de curso, nesse período em que curvei este curso, escrevi vários textos e vários poemas, todas as tardes em que eu passava com a Cida me sentia mais capaz de ingressar na Universidade de Brasília, pois ela sempre me dizia que eu era talentosa e capaz, e que eu iria realizar o meu desejo de me formar em pedagogia.

Quando chegou o 3º ano a pressão do vestibular ficou maior, e a decisão de qual curso escolher também, contudo, eu já tinha a certeza do curso que eu iria prestar no vestibular, no caso o curso de Pedagogia, pois dar aula aos pequeninos sempre foi meu sonho, e com o apoio dos meus pais, tudo foi muito mais favorável.

Quando perdi o PAS 2 (Processo de Avaliação Seriado), fiquei muito preocupada pois eu não podia fazer o PAS 3 (Processo de Avaliação Seriado), então já cursando o terceiro ano só me restavam tentar entrar na universidade pelo ENEM ou pelo vestibular. Fiz o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) mas não consegui

um bom resultado, quando percebi que somente me restava o vestibular, e que ele era a única oportunidade que me havia para entrar na UnB (Universidade de Brasília) fiquei preocupada, mas mantive a calma e o fiz.

Quando o resultado saiu, nem acreditei quando me disseram que eu havia passado, fiquei sem acreditar, “só caiu a minha ficha” quando olhei meu nome na aprovação para o curso de pedagogia pelo site, fiquei muito feliz, minha mãe pulou comigo de felicidade, meus pais ficaram muito emocionados, e eu então, quase não acreditei, pois eu ali naquele momento estava realizando um dos meus sonhos.

Quando comecei a estudar na UnB foi algo maravilhoso, e estar cursando o curso que sempre quis, muito mais. Minha intenção desde sempre, logo que entrei no curso, era focar meus estudos na educação infantil, nos meus projetos e tudo mais, quando eu os fizesse mais à frente no curso.

Mas foi quando eu comecei a trabalhar como estagiária em um colégio concepcionista localizado na L2 Norte, que eu tive meu primeiro contato com um autista, já cursando o meu terceiro semestre, foi então a partir disso que tudo mudou, eu só pensava em escrever minha monografia sobre tudo aquilo que eu estava vivenciando com aquele aluno mais que especial.

O lidar com uma criança com autismo sem ter nenhuma experiência anterior, ou ao menos ter ouvido falar sobre o mesmo no curso, naquele momento, me fez ir atrás das respostas para as minhas indagações, foi quando procurei na internet algo sobre o transtorno do desenvolvimento autístico, a princípio, com a intenção de entender um pouco mais sobre aquele aluno, como também saber algo sobre o como lidar com ele, já que eu estaria a maior parte do tempo com ele, eu queria compreendê-lo melhor, ajudá-lo no seu desenvolvimento, eu queria socializa-lo com os seus colegas de turma.

Então, mediante todas as minhas indagações no decorrer do curso fui aproveitando o projeto 3 para anotar minhas observações com este aluno, e escrever sobre o autismo, cheguei a apresentar meu projeto 3 no Colóquio de Psicologia de 2015 em formato de banner, foi de grande relevância essa experiência, ter a oportunidade de apresentar o meu estudo foi motivador para levá-lo até a minha monografia.

Todo esse processo que vim participando desenvolvendo sobre a temática do autismo, e realizar o projeto 4 com a professora Fátima Vidal, foi crucial para chegar

até aqui com a pergunta: Como ocorre a inclusão de crianças com autismo no espaço escolar?

Toda essa trajetória que percorri no decorrer da minha vida me fez vivenciar grandes aprendizagens, e sei que irei levá-las para o resto da minha vida, os professores, os familiares, principalmente meus pais e as pessoas as quais estiveram e participaram nesse caminho comigo me incentivando, dando apoio, acreditando na minha pessoa, no meu potencial, todos esses são aqueles que contribuíram para que eu chegasse aqui hoje, como futura pedagoga, acreditando que, sim, a educação move, modifica, torna o mundo e as pessoas que nele vivem melhores e mais humanas.

PARTE 2. - MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Ao se olhar para a inclusão de crianças com autismo no espaço escolar, compreende-se que o processo é delicado, pautado dentro de todo um progresso de luta de garantia de um direito constitucional e de direitos das crianças. Primeiramente é necessário entender que as crianças que apresentam autismo, merecem atenção em relação às áreas de interação social, comunicação e comportamento. Na escola, mesmo com tempos diferentes de aprendizagem, esses alunos podem ser incluídos em classes regulares com alunos de mesma faixa etária.

Mas será que todos os professores de classe regular, na escola pública, encontram-se disponíveis para o trabalho auto-formativo que está implicado na prática pedagógica com crianças autistas? Será que os profissionais da educação possuem estratégias para incluir as crianças com autismo? Como o espaço escolar público possibilita o processo de inclusão?

Então, a partir de todas essas indagações surge o objetivo principal desse trabalho, que é problematizar o processo de inclusão de uma criança com autismo no espaço escolar. Tendo como objetivos específicos: Caracterizar a criança com autismo e compreender o processo de desenvolvimento da criança com autismo no espaço escolar inclusivo.

Compreender que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o engrandecimento da educação escolar não só para os alunos especiais, mas para todos, e o docente tem um papel crucial nesse processo, o que cabe ressaltar que o mesmo deve ter a princípio interesse, vontade de ver a inclusão ocorrendo no espaço escolar.

O despertar de meu interesse em pesquisar sobre o autismo ocorreu quando comecei um estágio docente em um colégio particular onde tive que acompanhar uma criança autista, foi então quando comecei a me inteirar sobre o autismo.

A pesquisa realizada baseia-se, principalmente, em relatórios de observação gerados a partir do estágio curricular obrigatório (projeto 4) do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. A mesma foi realizada três vezes na semana, 5 horas cada

encontro. Foram 9 encontros de observação participativa e mais 9 encontros de mediação, totalizando ao todo 18 dias, ou seja, 90 horas. O estudo foi realizado em três salas de aula, sendo 3º, 4º e 5º ano as turmas observadas, três crianças do sexo masculino diagnosticados com autismo, uma criança com 10 (dez) anos, outra com 11(onze) anos, e a última com 14 (quatorze) anos. Os recursos literários (pesquisas a livros, artigos e trabalhos científicos) foram utilizados de forma conceitual, para sustentar o desenvolvimento do trabalho.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo irá tratar sobre o autismo e a inclusão, apresentando pontos importantes como autismo, problemática do diagnóstico, família, linguagem e por fim, as estratégias do professor nesse processo de inclusão.

1.1 Inclusão

Ao estender nossos olhos para a inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, coloca-se em explícito que vivemos em busca de um lugar próprio, no qual possamos nos sentir incluídos nele, pautado justamente na sensação que temos medo de não sermos aceitos, de não encontrarmos o nosso lugar, o que nos leva a discutir exatamente a própria inclusão educacional.

No Brasil, ao debruçarmo-nos sobre a história é perceptível que a educação só teve seu momento de atenção quando os segmentos dominantes da sociedade precisaram de algo, sentiram a necessidade, segundo Jannuzzi (2004) enquanto pôde ir atrás de educação do exterior para seus filhos a elite assim fez, ao perceber que a alfabetização foi se tornando um fator condicionante para votar, foi-se ampliando o acesso à escola, e quando a mão-de-obra ficou instrumentalizada, foi necessário que as camadas mais pobres fossem escolarizadas. Ou seja, a educação se popularizou exatamente devido a subsistência do sistema dominante, mas em meio à isso a educação começou a ser reivindicada como um direito.

Por volta do início do século XX, segundo Jannuzzi (2004), em uma época em que somente 2 % da população era escolarizada, a educação do deficiente quase não existia, que só foi aos poucos desenvolvida por pessoas interessadas, a educação do deficiente estava concentrada no ensino de trabalhos manuais aos mesmos. Em 1890, depois da realização da reforma nos métodos educacionais do Instituto Benjamim Constant (anteriormente chamado Instituto dos Meninos Cegos), a questão científica começa a ser levemente valorizada no ensino do deficiente, tendo conhecimento de que mesmo havendo uma ênfase em um ensino coletivo, as crianças com desenvolvimento atípico eram segregadas em variadas salas de aula para que os mesmos não atrapalhassem o ritmo de aprendizado das demais crianças. Esse período foi marcado por uma educação que visava a ordem e o progresso, na intenção de que os deficientes não se tornassem criminosos.

Esse período também foi marcado pelo engajamento da sociedade civil nas causas a favor do deficiente, criando centros de reabilitação e clínicas psicopedagógicas, e em 1960 criou-se a primeira lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevendo que os alunos com deficiências estivessem inseridos no ensino regular, quando possível. Mesmo com essa integração prevista em lei, havia um predomínio das instituições filantrópicas, privadas com serviços educacionais que atendiam os deficientes, o que reforçou ainda mais a ideia do favorecimento aos de camadas superiores.

Mesmo ocorrendo mudanças progressivas, a educação do deficiente era deixada de lado, as reformas na educação especial visavam uma educação favorável ao educando dito “normal”, deixando ausente o favorecimento dos educandos com deficiência. Jannuzzi (2004) aponta que nos anos setenta o discurso pedagógico volta-se para a integração ou normalização da deficiência, inserindo assim essas pessoas dentro do cotidiano dos ditos “normais”, já que em 1973 foi criado o primeiro órgão federal de política específica para o ensino do deficiente, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP, posteriormente Secretaria da Educação Especial – SEESP), em 1985 foi criado um novo órgão a CORDE- Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência.

Segundo Jannuzzi (2004) mesmo com a criação de vários conselhos, a escola ainda se faz como pouco democratizada e a educação especial de lado perpassando pelo ensino popular, o século XXI traz consigo os avanços tecnológicos, direitos conquistados, que se fazem como importantes para a caminhada dos seres humanos, mas em meio a tudo isso, as desigualdades sociais, a evolução desenfreada, o pesar sobre a produtividade, o consumismo exagerado, a competitividade são fatores que a todo momento ameaçam essas conquistas.

E hoje, ainda lutamos por uma educação inclusiva, que seja reconhecida como parte primordial de uma educação para todos. Convivemos com uma Lei Brasileira de Inclusão- LBI (**LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**) que prevê em seu Capítulo I, das Disposições Gerais,

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (...) (BRASIL, **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**)

Percebe-se que em lei é garantido o direito de igualdade de condições aos deficientes, e no Capítulo IV, do Direito à Educação

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

(...)

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

(...)

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; (...)

(BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015)

Ao olharmos para toda essa trajetória percorrida pela educação especial, é possível compreender que a única possibilidade de se incluir é exatamente garantindo o direito das crianças com necessidades especiais nas classes de escolas regulares.

[...] a inclusão, ou seja, a convivência respeitosa de uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto. Entendemos que o reconhecimento do valor de cada um implica ultrapassar o âmbito da igualdade formal como princípio da democracia social; implica agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades possível, sabendo-se que sua concretização se dá em situações específicas, historicamente determinadas. (MAZZOTTA, 2008, p. 165)

Aqueles que defendem essa inclusão de alunos às classes regulares argumentam que esse é um direito igualitário, é o verdadeiro exercício de uma cidadania, porém pensa-se se essa defesa for indiscriminada, o estar junto não

garante nada, é necessário voltar o olhar para a diversidade, a diferença, e expô-la. (MILMANN, 1998)

É preciso compreender que, conforme Mantoan (2003)

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (p.30)

Portanto, enxergar a diversidade, a diferença é necessário para que se possa modificar a ideia de que a inclusão é o exercício de uma igualdade que não aceita a diferença, ou seja é preciso defender uma inclusão que expõe o diferente e enxerga ele como igual.

1.2 Autismo

Leo Kanner, em 1943, desenvolveu com um grupo de onze crianças, cinco agrupamentos de características comuns, sendo que as mesmas demonstravam um comportamento isolado em nível extremo, com ações indiferentes frente a frente com pessoas e objetos, havia uma imutabilidade, com referências estáveis e permanentes, com desenvolvimento às verificações ritualizadas frequentes; gestos estereotipados, como o balançar dos dedos em frente ao rosto, saltar, rodopiar em volta de si mesmo, ecolalia, a não compreensão do uso dos pronomes pessoais e a construção de neologismos, tais distúrbios foram denominados Distúrbios Austícos do Contato Afetivo. (KANNER, 1943)

Na psicanálise, segundo Rahme (2010) o quadro do autismo está ligado ao processo de constituição do sujeito, como também diferentemente de outras abordagens, o que não tem a ver com a questão de déficit cognitivo, mesmo que ainda esse sujeito autista possa assim está apresentado no circuito social.

Em relação a classificação do diagnóstico do autismo, infere-se que há vários diagnósticos em busca da causa do autismo, alguns são: a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde ou o CID-10, e o Manual de Diagnostico e Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria (APA) ou DSM-IV. A forma pela qual houve-se a necessidade do reconhecimento da

Educação Especial por políticas públicas de alguns países, contribuiu na maneira pela qual o autismo é visto e diagnosticado. (GADIA, TUCHMAN , ROTTA , 2004)

O autismo não tinha um estatuto de diagnóstico oficial, e só com o DSM IV o distúrbio passou a ser classificado como uma perturbação do desenvolvimento. As subdivisões estabelecidas pelo DSM-IV, pautadas sob o termo mais geral transtorno do espectro autista são uma tentativa de atender a necessidades científicas de pesquisa, “bem como permitir o desenvolvimento de serviços que supram as necessidades de indivíduos com autismo e à distúrbios relacionados”. (GADIA, TUCHMAN , ROTTA , 2004)

O DSM-IV usa alguns critérios para a classificação, o primeiro critério está ligado ao uso de comportamentos não-verbais, como expressões faciais, postura corporal e gestos comuns na interação social; o segundo critério relaciona-se as questões de relacionamentos e o terceiro critério é falta de dividir momentos bons de forma espontânea com outras pessoas.

Sendo assim, pode-se dividir em dois grupos as Perturbações Globais do Desenvolvimento com base no DSM - IV, o primeiro grupo é intitulado por PEA's onde está incluído a Perturbação Autista, a Síndrome de Asperger e Perturbação Desintegrativa da 2ª Infância, o segundo grupo é formado por patologias que se inscrevem numa categoria designada como a Perturbação Global de Desenvolvimento sem Outra Especificação - TID-SOE e a Síndrome de Rett. O diagnóstico precoce atua como uma intervenção que proporciona avaliar os melhores tratamentos e resultados para as crianças caracterizadas em algum dos dois grupos citados.

Há o DSM-V que faz uso de alguns critérios, no critério A estabelece os déficits na reciprocidade socioemocional, que afeta as emoções e a afetividade, déficits no comportamento comunicativo verbal e não verbal, que afeta o contato visual, como também a linguagem corporal, que se atrela ao ajustamento do comportamento para se adequar a contextos sociais diversos, e a dificuldade com as brincadeiras imaginativas, em fazer amigos. O critério B estabelece os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, os critérios C e D esses sintomas acometem desde a infância limitam ou até prejudicam o funcionamento diário da criança.

1.3 A Problemática do Diagnóstico

Tem-se discutido, desde então, os critérios para o diagnóstico, e o tratamento do autismo infantil. Compreende-se, no entanto, que o autismo é uma síndrome que pode possuir associações com diferentes doenças como esclerose tuberosa, Síndrome do X-frágil, deficiências sensoriais entre outras, sendo que os sintomas se exprimem em três áreas: interação social, linguagem e brincadeiras simbólicas e imaginativas. As pesquisas sobre o autismo se baseiam nas áreas médica, psicológica e psicanalítica, porém as mesmas possuem uma divergência, diferenças de método e objeto de conhecimento, apresentando diferentes posicionamentos clínicos e terapêuticos. E em respeito ao autismo as neurociências partem seus estudos em neuropatologia, neurofisiologia e neuroquímica. (SIBEMBERG, 1998)

Em estudos neuropatológicos, Kemper e Bauman (apud Sibemberg, 1998) compararam seis cérebros post-mortem de crianças autistas, com seis cérebros de crianças não autistas falecidas, com mesmo sexo e idade, foi-se detectado diferenças no sistema límbico e no cerebelo, ou seja, as mudanças no límbico explicariam os transtornos autísticos na linguagem, na interação social e na memória, mas isso ainda não pode ser assertivo quanto à etiologia do autismo.

Em estudos metaanalíticos em variados artigos, constatou-se que o cerebelo é uma estrutura anatômica que em processo desempenha um novo papel de auxílio nas funções corticais, agindo na cognição em geral, nas falhas sociais e de comunicação. (RIESGO, 1997 apud SIBEMBERG, 1998)

Com os estudos neurofisiológicos com crianças autistas percebeu-se que existem anormalidades no córtex cerebral de associação. E os estudos neurológicos têm apresentado a complicada relação entre epilepsia, linguagem e comportamento ainda não compreendida em termos completos. (MINSHEW, 1991 apud SIBEMBERG, 1998)

Em suma, a neurologia dá atenção ao estabelecimento das bases orgânicas do autismo infantil, distúrbios enfatizados no campo da linguagem. Em detrimento de ser uma síndrome orgânica, que não tem seus causadores e favorecedores de recuperação, na área médica para o autismo não há um tratamento que chegue a cura. (SIBEMBERG, 1998)

Sendo assim, busca-se as terapias como soluções pautadas em estratégias educacionais, hoje a estratégia educativa mais usada é o TEACCH (Treatment and

Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), como também o ABA, Modelo Floor Time, Makaton, Modelo DIR e Programa Son-Rise. A seguir descrevo, brevemente, alguns desses métodos.

O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped children), foi desenvolvido em meados dos anos 60, no Departamento da Faculdade de Medicina, na Universidade de Carolina do Norte, nos Estados Unidos, pelo Dr. Eric Shopler e atualmente tem como responsável o Dr. Gary Mesibov. (MELLO, 2007)

O método TEACCH faz uso de uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) que serve para avaliar a criança, levando em consideração os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, possibilitando um programa individualizado. O TEACCH trabalha com rotinas nos ambientes, visando desenvolver a independência da criança de forma que ela precise do professor para o aprendizado, mas que passe uma boa parte do tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2007)

O modelo Floor-time, é um modelo que refere-se a prática das interações espontâneas que ocorrem durante brincadeiras, reconhecendo que a evolução no desenvolvimento é maior quando acontece de forma conjunta a uma atividade prazerosa para a criança e potencializando assim a efetividade do tratamento, acarretando nesse processo o desejo da criança. (RIBEIRO; CARDOSO, 2014)

A intervenção através do Floortime tem como objetivo tornar a criança capaz de se ver como interativa, como aquela que possui uma linguagem social e de capacidades cognitivas desenvolvidas a partir de sua própria intenção, ou seja, fazer com que ela estabeleça contatos sociais. (Ribeiro; Cardoso, 2014). O modelo D.I.R (Developmental, Individualdifference, Relationship-based Model) propõe as habilidades comunicativas, de interação e de afirmação da criança com autismo como sujeito, ou seja, fornece qualidade e quantifica a interação social. (MESQUITA; PEGORARO, 2013)

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA é o acrônimo de Applied Behavior Analysis, literalmente, Análise do Comportamento Aplicada), é uma ciência natural básica que gerou variadas aplicações, tais que atingem os campos de interesse psicológico explorados pela psicologia convencional. (LOVAAS, 2002)

A ABA obtém sucesso devido a sua compreensão por autismo não como uma doença, mas sim como um conjunto de comportamentos que podem ser estimulados a serem desenvolvidos por meio de um ensino especial, assim tem-se espaço para o profissional focar nas características particulares e necessidades de aprendizagem das crianças autistas, aperfeiçoando também as habilidades já existentes. (LOVAAS, 2002)

A ABA tem como objetivo principal ensinar comportamentos que deem ao autista uma independência em sua vida, uma integração a sua comunidade, para isso os profissionais fazem uso de métodos especiais que focam na comunicação, habilidades sociais, habilidades de brincar, habilidades acadêmicas, técnicas são utilizadas também para comportamentos problemáticos como birras, rotina e padrões repetitivos de resposta. É preciso que haja um total envolvimento da família, de fonoaudiólogos, educadores, para que ocorra uma real integração dos responsáveis pela criança. (LEAF & MCEACHIN, 1999)

Segundo Tolezani (2010), o Programa Son-Rise centra-se na criança ou no adulto com autismo, um tratamento que busca uma compreensão do mesmo, de como ele se comporta interage e se comunica, e de como também seus interesses, busca-se assim ir até o mundo desta criança para se fazer uma ligação do mundo convencional com o mundo desta criança. O método enxerga a criança como alguém que precisa de ser entendido, respeitado, e não “consertado”, por isso pauta-se na interação que a criança propõem, seja por uma comunicação verbal ou não verbal.

O Programa Son-Rise vai possibilitar oportunidades de os pais, os profissionais e as crianças construam, em um coletivo, novas maneiras de se comunicarem e de interagirem, pois, as atividades motivacionais e lúdicas estimulam o desenvolvimento do aprendizado social, emocional e cognitivo, para a autonomia e para a inclusão social. (TOLEZANI, 2010)

Constata-se que essas metodologias aplicadas ao autismo estão voltadas para o comportamento, a linguagem e a interação social da criança, são metodologias que não estão ligadas à uma interdisciplinaridade que pode ser dada pelo docente, em um dado momento de prática em sala de aula, são metodologias que o professor desconhece e nem ao menos busca o conhecimento para fazer uso em um possível planejamento de aula na busca da interação de seus conteúdos para com essas

metodologias diferentes na busca de uma relação entre elas, para que haja a possibilidade de interação de todos os alunos em sala de aula.

1.4 A Família

Com muita frequência as crianças chegam às clínicas com pré-diagnósticos. Elas chegam intituladas “hiperativas com déficit de atenção”, “deficientes”, “autistas”, ou seja, a criança é algo que foi diagnosticado, assim ela torna-se uma classificação médica, que os próprios profissionais ao se referirem as mesmas as intituam desse modo. (MEIRA, 1998)

O fator de não entendimento dos pais em relação à sua observação diante do filho que não concede facilmente ou não se apropria subjetivamente da linguagem, como vemos no autismo, leva-os em busca de ajuda, logo, levam a criança ao médico, onde a mesma é diagnosticada, isso é simplesmente uma tentativa de suprir uma angústia, mediante ao não entendimento da desorganização da criança, também uma busca na área científica para assim saberem um como lidar/educar o filho. (Meira, 1998)

Dentro dessa marca que é deixada, a criança permanece fora da linguagem, do contato do olhar, e da sociabilidade, permanece sendo justamente, para si um não autista, só é autista, para si, quando percebe que está sendo inserida dentro desse quadro, sendo assim, é dada a ter esses traços de autista. (MEIRA, 1998)

Segundo Meira (1998), percebe-se que os pais se apropriam do diagnóstico dado e o atribuí ao filho “autista”, reafirmando assim uma situação que poderia ser transitória, ou seja, cria o “autista” fundamentando-se em saber técnico pautado no desenvolvimento a partir do comportamento. Na área psicanalítica lê-se o autista a partir de sua subjetividade diante da linguagem que assume.

Passando pela linha de estudos da psicologia entrelaçando o autismo ao transtorno de linguagem, estudos baseados no método psicolinguístico, pontuam que a ação de reconhecimento dos sons e significados, ou seja, a compreensão da linguagem, são compreensíveis como processos cognitivos que se baseiam no conhecimento, chegando a compreensão de que os sons podem ser combinados tendo um significado em cada língua. Respeitando o mundo que tais mensagens verbais fazem referência. (MEIRA, 1998)

Segundo Sibemberg (1998) a linguagem é o eixo central, em psicanálise, da constituição do ser psíquico. Pautada em uma releitura freudiana, Lacan pronunciou que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Ou seja, a linguagem produz significações à criança em seu universo, sendo assim, o outro passa à criança o saber referente ao mundo que está a sua volta, é nessa relação entre o Outro (esse ser social) e a criança que ocorre uma circulação de significados sociais de dada cultura, estando incluso uma organização dessa criança sobre o seu ser, sobre si, sobre o outro e sobre o objeto. Desse modo, é através da linguagem e da relação com o outro que a criança constrói seu imaginário e seu simbólico, transforma-se em corpo erógeno. A linguagem é percebida pela psicanálise como fundamental para a constituição do sujeito humano, ser que tem desejos.

As crianças que são diagnosticadas com o quadro de autismo, às vezes errado, ou até mesmo quando correto, leva aos pais a não realizar suas funções parentais, ou seja, a mãe deixa de exercer sua função, para exercer uma função terapêutica, que leva a uma obstrução das possíveis possibilidades da criança encontrar os objetos de desejo capazes de montarem a sua construção subjetiva, portanto a criança condiciona-se a um campo imaginário de um autista. E nesse contexto, ser autista ou estar no autismo são situações que afetam de diferentes maneiras, que necessitam que o trabalho árduo seja realizado totalmente junto às crianças, pais e familiares, pois ver o que ocorre, intervir e ajudar nesse desenvolver é um trabalho a ser exercido por esses membros. (MEIRA, 1998)

1.5 A Linguagem

É apresentada por Sibemberg (1998) que a concepção reeducativa do método TEACCH em relação à psicanálise, mesmo trazendo a linguagem em destaque, possuem diferenças. Segundo o autor quando as crianças em tratamento psicanalítico começam a falar, caminham em direção a competência gramatical, mas não conseguem diferir entre o sujeito que enuncia, do sujeito da enunciação (do inconsciente). Para Lacan, segundo Sibemberg (1998), dentro dessa situação o que ocorre é uma inversão pronominal gerada devido à ausência de um sujeito desejante.

Para que haja a linguagem, para Sibemberg (1998), faz-se necessário uma base orgânica, o real, para que a criança sustente o simbólico, todo esse aparato, que se acarreta de uma significação social que vem marcando o corpo da criança, o que

leva a constituição do ego, imaginário, tudo o que a criança precisa em sua vida comunitária.

Desse modo, Sibemberg (1998) afirma que os três eixos sintomáticos do autismo, falta de linguagem comunicativa, falta de interação social e ausência do imaginativo e simbólico, exprime o quão a linguagem se constitui como importante ao ser humano, possibilitadora de interações com o outro, do brincar, imaginar, ocupando uma posição subjetiva da criança colocada frente as relações. E ao se falar em cura do autismo, pensa-se na interdisciplinaridade constituindo uma criança com um corpo subjetivado.

1.6 Prática Docente

Assim, pontua-se que “a educação e a aprendizagem não são alheias ao processo de estruturação de um sujeito”. (CAZENAVE apud FILLIDORO, 1997, p.122,). É preciso que se entenda que é necessário que ocorra uma flexibilização da educação para que haja aprendizagem, subentendendo que existe singularidade na estruturação do sujeito.

E diante de todo esse reconhecimento, é preciso abrir os olhos para a realidade. A educação só será inclusiva se reconhecer cada um dos alunos. Pensar na formação dos professores, em uma flexibilização, pensar em um único caminho, escola especial-escola regular, que amplie o direito de incluir o aluno no melhor espaço educacional, que acolha suas necessidades, permitindo assim um processo de inclusão justo. Assim, percebe-se que é necessário reduzir essa distância que é colocada entre o regular e o especial, pensar sobre a inclusão, é pensar no respeito para com o outro, mediante qualquer diferença, entregue a perceber a singularidade de cada um. (MILMANN, 1998)

Lembrando que a escola pode requerer de significativas intervenções e recursos diferentes, ou até mesmo especializado para atender apropriadamente às necessidades educacionais dos alunos, e mediante atividades escolares diferenciadas, que não são feitas com frequência, espera-se que haja medidas e recursos educacionais que auxiliem veemente às necessidades de cada aluno. (MAZZOTTA, 2008)

“A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência.

Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral. ” (MANTOAN, 2004, p.27)

Para que as instituições façam mudanças para se alcançar uma inclusão adequada das crianças com necessidades educativas específicas, é necessário preparar um projeto pedagógico institucional com a participação de todos atores do processo educacional. E ao pensar sobre a formação desses profissionais da educação, que enfrentarão essa transformação, fala-se em uma formação que reconheça toda a heterogeneidade que existe, que solidifique o domínio de estratégias didáticas, melhorando as possibilidades de intervenção em equipes interdisciplinares, é necessário, para isso, uma atualização contínua dessa formação. (STELLA, 1998)

Justamente um ponto em que a autora Rodrigues (2012) salienta a questão do "formar para transformar a prática pedagógica", ou seja, os aspectos que se voltam para a formação dos professores, tais que possam reconhecer o outro como sujeito participante de sua história e criação. Isso leva-nos a valorizar ainda mais a importância de um professor qualificado, que saiba construir espaços inclusivos para as diferenças existentes em sala.

E ao dispormos esse olhar de inclusão às crianças com autismo, pode-se perceber que as propostas educacionais precisam ser elaboradas a partir de um estudo das características do meio de convivência, físico, social, cultural da própria escola em que ela está inserida. Rodrigues (2012) coloca que a princípio é necessário que o professor se coloque em uma posição diante do aluno. É necessário que se abra um espaço para que o sujeito seja reconhecido por sua singularidade a ponto de que ele advenha, pois estará sendo motivado, potencializado em seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, entendendo assim, que a diferença deles também se torna nossa, reconhecê-los, logo que chegam na escola, é fundamental para um bom acompanhamento pedagógico.

Rodrigues (2012) coloca que se faz necessário pensar em uma formação docente dentro de uma perspectiva inclusiva, com base justamente nos desafios, na necessidade de um desenvolvimento sustentável inclusivo que reconheça o outro na linguagem, na alteridade e na experiência, tal tripé que se torna importante na luta pela inclusão social e por uma postura ética.

Segundo Mantoan (2003),

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (MANTOAN, 2003, p.41)

Mediante todos os argumentos apresentados compreende-se que a educação para todos não é uma realidade vivida nas escolas, sendo que se percebe nitidamente que as mesmas não estão preparadas para lidar com todas as diversidades existentes, mas sabe-se que essa mudança só ocorrerá se houver um esforço de toda a sociedade, unida, pois essa educação deve ser pensada visando novas práticas docentes, novas metodologias que incluam cada indivíduo, cada diferença de cada sujeito.

| 2. METODOLOGIA

Este trabalho está pautado em uma metodologia baseada na abordagem qualitativa, na busca da compreensão do como se dá o processo de inclusão de uma criança com autismo no espaço escolar, tendo como princípio a compreensão de quem é essa criança com autismo, como também a busca da identificação de estratégias utilizadas pelo professor para a tal inclusão.

2.1 Pesquisa Qualitativa

Para esta pesquisa a abordagem mais adequada foi a qualitativa, segundo Minayo (2001)

“[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” (MINAYO, 2001, p. 22)

Portanto, Minayo (2001) ressalta que a pesquisa qualitativa se volta para questões particulares, dentro das ciências sociais, tendo um nível de realidade que não pode ser quantificado.

2.2 Observação Participante

A observação é uma técnica de coleta de informação bastante visível nas pesquisas. Segundo Gil (1989) a observação participante está ligada a participação real do observador na comunidade, grupo ou de uma situação determinada. Assim, Gil (1989) afirma que “se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.” (p.108)

Gil (1989) coloca que essa observação participante pode ser natural em que o observador é pertencente da mesma comunidade, ou artificial quando o observador se integra ao grupo. Nossa observação foi participante por acompanharmos observando e atuando em muitos momentos dessa observação.

2.3 Diário de Campo

Barbier (2007) considera que o diário é um conjunto de escritos de tudo aquilo que o pesquisador observou durante a pesquisa, tendo base, de que o diário é algo privado, como já se porta como um instrumento pessoal, onde pode haver a entrega de sentimentos do pesquisador.

Segundo Minayo (1993) o diário de campo é exatamente onde está registrado todas as informações de tudo aquilo que foi percebido no campo de pesquisa, geralmente constando registros diários, contendo local de pesquisa, e tudo o que foi investigado para depois ser feita a análise.

2.4 Procedimento de pesquisa

A pesquisa realizada é qualitativa, baseia-se em um diário de campo, que foi o registro de idas à escola três vezes na semana, 5 horas cada encontro. Foram dezoito encontros, totalizando ao todo 90 horas. As mediações foram realizadas em acompanhamento a 3 crianças observadas, em suas rotinas no ambiente escolar, com o objetivo de entender como ocorre a inclusão das mesmas nesse espaço escolar. O estudo foi realizado em três salas de aula, com três sujeitos em faixas etárias e escolaridades diferentes. O primeiro sujeito é um adolescente de 14 (quatorze) anos, sexo masculino, cursista do 5º ano do Ensino Fundamental, o segundo é uma criança de 11 (onze) anos, sexo masculino, do 4º ano do Ensino Fundamental, e o terceiro é uma criança de 10 (dez) anos do sexo masculino que está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, todos diagnosticados com autismo.

O estudo realizado baseia-se, em relatórios de observação (diários de campo) gerados a partir de um estágio obrigatório, também conhecido como Projeto 4 da Universidade de Brasília, e também na observação participante realizada.

A escolha da escola levou em consideração a parte da disponibilidade e desejo dos participantes, mediante apresentação dos objetivos da pesquisa. Os termos de consentimento livre e esclarecido foram assinados e os nomes foram trocados para preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa.

2.5 Caracterização da Escola

O estágio de observação foi realizado em uma escola situada na região

administrativa do Distrito Federal, L2 Norte. E a partir de dinâmicas conversacionais foram colhidas algumas informações da escola. A escola possui 4 funcionários na equipe da direção sendo uma diretora, uma vice-diretora, e duas funcionárias no apoio da direção.

A escola atende em média 212 alunos de 6 a 14 anos, do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino, sendo 11 classes regulares inclusivas nas modalidades Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade- TDAH e Deficiência Intelectual- DI e 06 classes especiais de Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD, também atende os alunos no turno integral.

Em seu espaço físico possui oito salas de aula, sete banheiros sendo um banheiro que atende aos deficientes físicos, uma biblioteca, uma cozinha, uma copa, um refeitório, um laboratório de informática, uma secretária, uma direção, um S.O.E (Serviço de Orientação Educacional), uma sala de professores, uma sala de recursos e uma sala de apoio, tendo um depósito também.

A escola dentre os seus recursos materiais possui dois televisores de tubo, um DVD, dois projetores, quinze computadores e uma impressora. A escola tem um pátio coberto onde ocorrem a entrada dos alunos e atividades esportivas, culturais, recreação e há um parquinho de areia. Possui brinquedos, bolas e raquetes para a recreação dos alunos.

A equipe docente está formada por 21 educadores, na coordenação pedagógica possui uma profissional, e mais outra da coordenação do integral, há um secretário e auxiliar, uma funcionária na equipe de apoio a aprendizagem como também no S.O.E, possui onze agentes da gestão, e o conselho escolar é formado por um presidente, um vice-presidente, secretária, duas carreiras magistério e uma carreira assistência.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi feito a partir de uma reflexão coletiva, buscando a participação efetiva dos alunos, pais, professores, auxiliares de educação, equipe gestora, contendo a observação crítica do cotidiano escolar, possibilitando assim dar voz e vez a todos da escola, compreendendo a mesma como espaço democrático e público.

2.6 Caracterização das Turmas

A turma do 5º ano, possuía dez alunos, sendo seis meninos e quatro meninas, dentre eles há um aluno com autismo, que tem como característica a falta de interação social e os movimentos estereotipados e repetitivos.

O horário de entrada para a aula era às 07h30min e saída às 12h30min, era uma turma bem próxima, interessada, com um ou outro aluno com expressão de preguiça ou desinteresse mas eram chamados a atenção pela professora, participativa, todos amigos um dos outros, durante as tarefas buscavam um ao outro para tirarem dúvidas, ou quando a própria professora colocava os ditos por elas mais inteligentes para ajudar os demais.

A turma do 4º ano, possuía doze alunos, sendo seis meninas e seis meninos, dentre eles tem um aluno com autismo, essa turma é bem companheira para com o aluno autista, são interessados, um pouco preguiçosos, mas é perceptível o quão gostam da professora, como também de aprender, comunicativos e participativos, trabalhavam mais individualizados, mas isso não alterava a amizade existente entre eles.

A turma do 3º ano, possuía dezesseis alunos, sendo doze meninas e seis meninos, dentre eles um aluno com autismo, todos são extremamente unidos, mesmo com as confusões diárias que ocorrem, trabalham próximos um ao outro, é uma turma maravilhosa, amiga, interessada, ativa, desinibida, comunicativa, o que se torna bem perceptível a interação e o interesse da professora de atender a todos os seus alunos de maneira exclusiva, atendendo a cada um em suas aulas.

As três turmas possuem uma característica em comum, todos os alunos sabiam lidar com seus colegas autistas da classe, ajudavam, incluíam eles de maneira honrosa, sabiam da sua especialidade, mas não viam nenhuma barreira que impedisse eles de serem amigos. Essas turmas possuem uma profissional de apoio que atende o aluno autista, o acompanha durante todo o horário escolar.

2.7 Caracterização das Professoras

A professora da turma do 5º ano, tem quase vinte anos de sala de aula, trabalhando com o primeiro segmento do ensino fundamental, mas não tem nenhuma especialização na educação inclusiva, é uma professora experiente, mas com

dificuldades para incluir seu aluno em classe. Logo que cheguei ela explicou que devido ao quadro de seu aluno autista, ela passava atividades adaptadas para ele por meio da profissional de apoio baseada nos conteúdos que passava para a turma, ela compreendia que seu aluno era incluído na turma, mas muito difícil seria incluí-lo com os conteúdos que ela passava para os demais. Mediante minha observação percebia que a professora conduzia todas suas funções enquanto educadora para a profissional de apoio, que até mesmo fazia a intervenção pedagógica de explicar a tarefa, papel este que cabia a professora.

A professora da turma do 4º ano, também está com mais de dez anos de sala de aula, trabalhando com primeiro segmento do ensino fundamental, é uma ótima professora, atenciosa com seus alunos, com seu aluno especial também, porém não inclui ele nas atividades do restante da turma, umas duas vezes somente que a vi ajudando seu aluno autista, disse-me que considerava que de fato a inclusão entre ele e seus colegas de classe, no social ela ocorria, mas nos conteúdos, devido as suas dificuldades, e por estar ainda em um processo de alfabetização, ela não podia passar as mesmas tarefas, era preciso adaptar as atividades e passar outras focando em sua alfabetização. A profissional de apoio exercia o papel, que deveria ser dela.

A professora da turma do 3º ano, com seus quase dezesseis anos de sala de aula, trabalhando desde sempre com o primeiro segmento do ensino fundamental, não é especializada na educação inclusiva, mas é a professora que mais inclui seu aluno, professora dedicada a seus alunos. Em todos os momentos que observei explicou o conteúdo ao seu aluno, e aos demais, de maneira espetacular, buscando de fato a compreensão de todos, foi a professora que deixou visível que a profissional de apoio estava realmente como apoio, não para exercer sua função de professora para com seu aluno autista, professora extremamente dedicada, e assim percebia-se o próprio interesse de seus alunos por conta de sua ação enquanto educadora.

2.8 Caracterização das Crianças

Para a preservação do anonimato dos participantes da pesquisa realizada foram usados nomes fictícios no texto da pesquisa.

2.8.1. Lucas

O aluno da turma do 5º ano tem 14 (quartoze) anos de idade, foi diagnosticado com autismo tardiamente com seus nove anos, logo depois de ter vindo para Brasília,

pois estudava em uma escola montessoriana, em Belém-PA, com seus dez anos foi para a classe especial da escola em que estuda hoje, e depois de dois anos foi para a classe regular de ensino.

O aluno Lucas é um garoto bem tranquilo, carinhoso com aqueles que conhece bem, não mantém contato visual direto, permanece mais com a cabeça baixa, tem alguns ferimentos nas mãos, segundo sua acompanhante quando ele fica nervoso, ele ataca a si mesmo, se mordendo, mas percebe-se que ele é um garoto sensível, extremamente apegado a sua acompanhante, tem uma memória visual muito boa, mas tem dificuldades em escrever devido a sua coordenação motora, também tem dificuldades na fala, balbucia algumas palavras com muita dificuldade, faz muitas atividades voltadas para sua alfabetização, coordenação motora também.

Lucas tem muita dificuldade em ler e escrever, por isso realiza atividades mais voltadas para sua alfabetização. Observei que sua acompanhante busca sempre adaptar as atividades dos conteúdos que a professora passa para a turma a ele, com recursos mais visuais, com os quais ele tem mais facilidade em aprender, isso quando a própria professora não o faz.

Faz acompanhamento com a profissional da sala de recursos da escola, como também por fora faz acompanhamento com fonoaudióloga, psicóloga, e terapeuta ocupacional.

Lucas ama escutar música e fazer cesta com a bola de basquete, é mais retraído, pouco deixa as pessoas se aproximarem dele, tem um movimento repetitivo de balançar seu corpo para frente e para trás quando quer expressar que está feliz, quando está agoniado ou quando quer algo que não está ao seu alcance começa a bater seus dedos na mão, ou até mesmo começa a chorar.

Na sala de aula é visível que a professora sempre o mantém um pouco distante dos demais colegas, em uma carteira mais a frente com espaço para sua acompanhante, mas mesmo distante os colegas vão até Lucas, tentando um convívio para com ele, mas Lucas tende a não querer esse contato, e sua acompanhante em um diálogo faz uma mediação promissora a um contato dele com seus colegas de turma.

2.8.2. Mateus

O aluno do 4º ano tem 11 (onze) anos de idade, foi diagnosticado com autismo com seus quatro anos, começou a frequentar a escola em que estuda atualmente em 2012, entrou na classe especial, e depois de dois anos entrou para classe escolar

regular, anteriormente estudava em uma escola pública de ensino fundamental localizada na região administrativa de Sobradinho.

O aluno Mateus é alegre, carinhoso, meigo, demonstra gostar da escola e de sua turma, sempre assíduo. Tem fala ecológica¹, o que volta ou outra dificulta explicar algo que não seja entendível à ele somente pelo visual, tem uma memória visual fantástica, tem facilidade em aprender, permite o contato visual “olhos nos olhos” com ele, todo recreio algumas colegas da sala chamavam ele para brincar e ele ia demonstrando grande alegria em seus gestos.

Na sala de aula Mateus sempre senta próximo dos colegas da turma como os outros, sua acompanhante fica sentada ao seu lado, a professora passa umas atividades voltadas para sua alfabetização pois possui umas dificuldades em ler, tem uma leitura robotizada, que somente a faz com alguém apontando o dedo para as palavras, tem facilidade em fazer continhas de cabeça.

Observando Mateus percebe-se que quando ele demonstra está cansado, ou agoniado com algo ele começa a rabiscar a folha. Quanto ao conteúdo a professora passa para ele por meio de atividades adaptadas, que são dadas pela acompanhante.

2.8.3. Gustavo

O aluno da turma do 3º ano tem 10 (dez) anos de idade, foi diagnosticado com autismo com seus quatro anos de idade, estuda em sua escola atual desde 2013, anteriormente estudava em um Jardim de Infância localizado na região administrativa do Plano Piloto, antes de ir para a classe escolar regular ele estudou dois anos na classe especial.

O aluno Gustavo é muito carinhoso, alegre, atencioso, esperto, ativo, falante, tem facilidade em escrever e ler, participa das aulas conforme a professora permite, compreende os conteúdos passados pela professora para turma de maneira rápida e clara, a professora lhe explica tudo o que passa, muitas vezes com um outro recurso para que fique mais claro à ele.

Gustavo tem seus momentos de instabilidade, quando isso ocorre ele começa a andar pela sala, vai até a janela e fica olhando a rua, volta, senta-se e retoma a sua tarefa. Ele sempre pergunta sua rotina à professora, que sempre paciente lhe

¹ Fala ecológica, segundo Barros e Melo (2006) é uma repetição sem significados de uma parte ou da totalidade do discurso de outrem, descontextualizada, sem mudanças na estrutura, destituída de singularidades.

responde, sua acompanhante só lhe auxilia na realização das tarefas explicadas pela professora, a todos da turma, inclusive ao Gustavo.

Mas observei que Gustavo não gosta de brincar com outros colegas, todo o recreio ele fica saltitando por vários lugares, mas em nenhum momento o vi com algum colega, mesmo tendo uma boa comunicação, ele não interage com outros colegas, responde perguntas avulsas dos colegas, mas não há nada além disso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise crítica a seguir foi feita a partir do diário de campo construído pela pesquisadora. A perspectiva adotada foi a da criança com autismo, abrangendo informações da turma, professora e acompanhante, por meio dos procedimentos de observação participativa. O estudo possibilitou a identificação de aspectos importantes, organizados por nós em duas categorias: *Interação com o outro* e *Interação com os objetos de Conhecimento*.

Percebe-se que a escola pública inclusiva tende a estabelecer uma inclusão que se pauta somente na inserção do aluno dentro da classe regular, subentendendo-se somente ao espaço físico, deixa perceptível que não está preparada para lidar com as diferenças dos alunos dentro da sala de aula, mediante isso coloca-se em aberto as questões de inserção social dessas crianças, como também o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas.

3.1 Interação com o outro

A linguagem é importante diante das produções de significações da criança em seu universo falante, ou seja, o outro passa à criança o saber referente ao mundo que está a sua volta, é nessa relação entre o outro e a criança que ocorre uma circulação de significados sociais de dada cultura, inclusive uma organização dessa criança sobre o seu ser, sobre si, sobre o outro e sobre o objeto. (SIBEMBERG, 1998)

Na primeira semana em que observei as três turmas com os alunos autistas, percebi que eles eram extremamente diferentes um do outro, cada um com a sua especificidade característica, segundo Kanner (1943) crianças com autismo possuem gestos estereotipados, ecolalia, a não compreensão do uso dos pronomes pessoais, verificações ritualizadas frequentes, balançar do corpo, mãos. E além disso percebi que as três professoras também eram diferentes em suas ações enquanto educadoras de classe inclusiva.

3.1.1 Interação Lucas

O que mais me chamou a atenção foi o comportamento da professora da turma do quarto ano e da professora do quinto ano diante dos seus alunos autistas e do restante da turma.

A professora do quinto ano, turma do Lucas, no primeiro dia em que cheguei me acolheu muito bem, mas foi logo me dizendo que as atividades que ela passava para o Lucas eram adaptadas, não eram iguais as dos demais colegas de classe, pois ele tinha muita dificuldade ainda em acompanhar algumas atividades, pois não desenvolvia a sua escrita e sua leitura muito bem, e também ainda balbuciava, tinha dificuldades na fala.

A acompanhante de apoio foi bem receptiva, e foi me dizendo que Lucas era um bom garoto, esperto, mas que precisava de acompanhamento por conta ainda das suas dificuldades na fala, na escrita e motora, disse-me assim: “ele tem todo esse tamanho, mas é como um bebê, você vai gostar dele”, ao chama-lo de bebê a acompanhante deixou de lado o fato dele ser já um adolescente, e deixou visível que por conta de sua especificidade ela o tinha como um bebê.

Todo o tempo em que fiquei observando Lucas, em nenhum momento a professora chegou a se sentar com ele para lhe explicar uma atividade, ou mesmo em nenhum momento ela o incluiu em suas explicações com o restante da turma.

Todos os dias a primeira atividade, logo depois da cerimônia inicial que acontecia no pátio com todas as turmas, era a explicação da professora sobre algum conteúdo programado por ela, só que nessa explicação Lucas ficava sentado um pouco distante dos outros colegas, no canto contrário ao da mesa da professora, próximo aos livros, no cantinho da leitura, e sua acompanhante ao seu lado, ajudando em atividades de alfabetização, como de escrita do nome, colagem, também ela o incentivava na leitura. Nos dias que havia que ler um livro e escrever algo sobre a história, a professora pedia para que a acompanhante desenhasse com ele algo sobre a história, então a acompanhante segurava na mão de Lucas e desenhava com ele, para a pintura ele já tinha desenvoltura e a fazia sozinho.

Segundo Mantoan (2004) as propostas educacionais podem até amparar e indicar a inclusão, porém não deixam de diferenciar os alunos por sua deficiência, assim afirma

Ocorre que toda adaptação predefinida pelo professor ensina o aluno a ser dependente, limitado, reativo, negando-lhe a oportunidade de construir conhecimentos, segundo as suas capacidades. É ainda uma maneira de manter a velha fórmula de decidir pelo outro, de impor-lhe um padrão de normalidade,

estabelecido por relações de poder/saber hegemônicas, que controlam de fora o que o aluno deve ou não deve ser, aprender e conhecer. (MANTOAN,2004)

3.1.2 Rotina de Lucas

A sequência da rotina do Lucas, em que percebi nos dias de minhas observações, era uma atividade dada pela professora mediante sua explicação para a turma, uma atividade dada pela acompanhante para o seu desenvolvimento na escrita e na leitura, lanche, mais uma atividade ou um jogo. O jogo era sua mãe quem mandava, ele gostava do jogo de encaixar os pinos coloridos no tabuleiro, o ajudava na sua coordenação com as mãos.

Com o tempo fui percebendo que os colegas de sala tentavam se comunicar com Lucas, o abraçavam, diziam ‘Oi’, ‘tudo bem Lucas’, Lucas com seu olhar, e falando algumas palavras, tentava retribuir a atenção. A mãe de Lucas fez questão de realizar uma festinha em comemoração ao aniversário dele na escola, pois queria que seus colegas estivessem presentes, e cada um no dia da comemoração entregou uma cartinha com um presente para Lucas, que estava inquieto, mas bem feliz com todos que estavam presentes, até mesmo tirou foto com os colegas, com um sorriso.

Lucas na hora do recreio sempre se deitava em um banco no pátio, mas sua acompanhante não deixava, pegava logo a bola de basquete e o levava até a cesta que ficava no fim do pátio, para que ele brincasse, logo passava pouco tempo outros colegas vinham jogar também, sempre aos comandos da acompanhante Lucas jogava a bola para os colegas e para a cesta. Era visível seu entusiasmo ao jogar com os colegas.

“A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral. ” (MANTOAN, 2004, p.27)

Nesses momentos fui percebendo o quão natural é a inclusão para com os colegas da escola, para as crianças não há algo que impeça eles de serem amigos, de brincarem, de conversarem, de se entrosarem, eles não se limitam a nenhuma especificidade, não enxergam essa especificidade como um empecilho.

3.1.3 Interação Mateus

O mesmo era visível com o Mateus, aluno da professora da turma do quarto ano, os colegas de turma eram bem entrosados com Mateus, tinham um carinho por ele que o acolhia. Todo recreio Mateus ia para o pátio, onde brincava de pular corda -adorava pular corda- era bem notória sua alegria naquele momento, havia uma colega de sua sala que sempre ficava com ele nos recreios, como também uma outra aluna de outra sala, levavam ele para todo lugar.

Percebi o quanto elas inseriam ele nas brincadeiras com as demais colegas, Mateus com toda a sua especificidade, demonstrava suas emoções por meio de seu grande sorriso a todo momento, já que por meio de sua fala era algo que ele não o fazia, tem fala ecológica, tudo o que dizíamos a ele, Mateus repetia, não expressava seus desejos, quando falávamos “Mateus, quer ir ao banheiro? ” ou “Quer beber água”, ele dizia o mesmo “Mateus quer ir ao banheiro?”, “Quer beber água?”

Conviver com essa especificidade de Mateus no decorrer de minhas observações foi uma experiência maravilhosa e, ao mesmo tempo, difícil.

No primeiro dia de observação, a professora me acolheu muito bem, deixou que eu sentasse ao lado de Mateus e de sua acompanhante, e fui assim percebendo que Mateus não fazia a mesma atividade da turma, a professora estava fazendo uma explicação sobre as centenas, dezenas e unidades, enquanto que Mateus fazia uma atividade avulsa voltada para alfabetização.

Foi então que a professora me disse que mesmo ele sabendo ler e escrever, não conseguia ainda acompanhar o mesmo ritmo de conteúdo da turma, por isso passava algumas atividades voltadas para a escrita de nomes de objetos, coisas, operações de adição, subtração com até duas casas, pois Mateus só conseguiria acompanhar a turma aos poucos, foi então que ela me disse assim “Ó, a inclusão social dele até acontece, com os colegas de turma, com o resto da escola, mas a inclusão dele na aprendizagem dos mesmos conteúdos do restante da turma é complicada”, quando ela me disse isso vi o quanto ela, enquanto educadora, estava sendo desmotivadora, sem estratégia para com seu aluno.

Mantoan (2004) dispõe que,

Baseada no estar junto e nos propósitos e procedimentos de ensino, que decidem o que falta ao aluno e ao de que ele necessita para cursar a escola comum, a adaptação funciona como um processo regulador externo da aprendizagem. Em outras palavras, quando adaptamos currículos, selecionamos atividades e formulamos provas diferentes, simplificamos objetivos

educacionais para alunos com dificuldade de aprender e assim continuamos a perpetuar a discriminação, a diferenciação pela deficiência ensino segregado. (MANTOAN, 2004)

E no percorrer de todas as minhas observações, a professora demonstrou uma grande afetividade por Mateus, mas em nenhum momento vi a mesma sentada com ele, explicando uma atividade, sempre era a acompanhante ao seu lado exercendo o seu papel.

3.1.4 Rotina de Mateus

Mateus, nos dias em que observei sempre depois da acolhida no pátio da escola com todos os alunos, todos iam para sala, a professora fazia uma explicação sobre as atividades para os colegas da turma e depois passava uma atividade no livro ou impressa, Mateus fazia suas atividades na apostila dada pela professora e sua acompanhante lhe ajudava. Mateus sentava próximo à mesa da professora, na primeira carteira, mas havia dias que sentava em lugares diferentes. Depois da atividade, vinha o horário do lanche, depois recreio, na volta mais atividade e para relaxar um pouco, Mateus também jogava um jogo de tabuleiro, o que mais gostava e tinha facilidade em montar era o quebra-cabeça e as peças eram as letras do alfabeto, e essa era a rotina de Mateus.

Mateus não demonstrava frustração quando a ordem de suas atividades não eram cotidianamente as mesmas, se caso sua rotina fosse alterada no dia devido a antecipação de uma atividade, ou se não realizasse determinada atividade, ele não se afligia.

3.1.5 Interação Gustavo

A professora do terceiro ano me surpreendeu com a sua ação em sala de aula para com o seu aluno Gustavo. Logo que cheguei para observar na primeira semana, percebi a grande diferença dessa professora para as outras.

Em todas as observações percebi o quanto a professora se interessava em educar cada aluno da sala de forma que todos compreendessem, e nesse processo Gustavo era incluído na turma. A acompanhante ajudava Gustavo em suas atividades, mas era somente isso, o papel de explicar e inserir Gustavo nos conteúdos era totalmente exercido pela professora.

Gustavo se comunica muito bem, lê e escreve com facilidade, é muito agitado e não gosta muito de manter contato com o olhar. A turma de Gustavo o acolhia muito bem, todos se entrosavam com ele, e ele permitia enquanto queria esse contato. Por ser muito agitado não o via brincar com outros colegas na hora do recreio, sempre o via correndo pelo pátio, quando se interessava em falar com alguém, parava, mas logo saia correndo, gostava muito do parque de areia também, mas sempre ficava a brincar só, gostava de ficar em cima de um tronco olhando a rua.

Essas são características da especificidade de Gustavo, de seus comportamentos, o que leva a citar Rodrigues (2012) que diz que o desafio dos professores está em reconhecer a diferença como elemento constituinte do sujeito, ou seja o sujeito não pode ser tratado como igual, tem que ser reconhecido por sua diferença para que o profissional reflita sobre o seu fazer em sala. Essa reflexão não é para mudarmos o sujeito, mas sim a escola! Reconhecer a diferença é adequar e mudar a instituição para melhor receber e proporcionar aprendizagem e desenvolvimento às crianças e adolescentes que a procuram.

Rodrigues (2012) afirma que o professor tem que estar atento a sua formação, pois está em jogo o saber mediar os caminhos do conhecimento e do saber "um fazer rigoroso, no qual a prática pedagógica zele por compreender e criar diferentes caminhos, sem cair na cilada ultra liberal que se aproximou do discurso da qualidade pedagógica anos atrás" (p.73)

É visto que a ação da professora de Gustavo não foi diferente da supracitada, pois a todo momento ela estava presente, exercendo seu papel de docente que olha para cada um de seus alunos, compreendendo que cada um tem sua diferença, cada um tem sua especificidade e o seu tempo, pontos cruciais que o educador precisa reconhecer para estabelecer suas estratégias em sala, eficazes, a ponto de que todos se sintam incluídos em sala, nas atividades, nas brincadeiras e nas explicações.

3.1.6 Rotina Gustavo

Nos dias em que fiquei a observar Gustavo percebi o quanto ele precisava seguir uma rotina, que era colocada pela professora ao lado do quadro todos os dias no início da aula.

Todos os dias logo depois da acolhida inicial no pátio, quando todos iam para a sala, a primeira atividade era uma explicação da professora sobre algum conteúdo,

após a explicação havia uma tarefa ou impressa ou do livro para ser feita no caderno, depois chegava a hora do lanche e após o lanche o recreio, depois do recreio ou tinha parque de areia ou a continuação da tarefa, e por fim se caso não tivesse parque a professora passava novas atividades.

Gustavo de todos os outros dois autistas é o que mais sente a interferência em sua rotina, tudo para ele tem horário. Houve um dia em que a professora havia colocado na rotina que o parque de areia aconteceria antes do recreio, mas devido a uma boa quantidade dos alunos não terem terminado a tarefa ela decidiu que o parque seria após o recreio, mas não fez a alteração no quadro da rotina, esse acontecimento frustrou Gustavo, que já tinha terminado a tarefa e achava que ia para o parque de areia, e então ficou a perguntar à professora de minuto a minuto quando eles iriam ao parque de areia, ele só parou de perguntar quando a professora colocou no quadro a hora certa do parque.

3.2 Interação com os objetos de conhecimento

3.2.1 Interação Lucas

Em uma de minhas observações, houve um dia em que a professora explicava sobre a cadeia alimentar para a turma, enquanto Lucas estava no mesmo lugar de sempre no cantinho com sua acompanhante ao seu lado passando uma atividade de escrita de alguns objetos. A professora nem ligou se Lucas estava ou não direcionado a prestar atenção à sua explicação, a professora logo que terminou a explicação, passou uma atividade para a turma, na qual eles tinham que representar a cadeia alimentar na forma de desenho no caderno.

Depois de passar a atividade para a turma pediu para que a acompanhante ajudasse Lucas a recortar de um livro um animal, uma pessoa e uma árvore, o sol era para ela ajuda-lo a desenhar, essa atividade feita por ele seria o que ele entendeu sobre cadeia alimentar e ficaria colocada no caderno de atividades dele.

A ação da professora restringiu-se a explicar verbalmente para todos, não sentou-se com Lucas para lhe explicar o que era cadeia alimentar, não exerceu seu papel enquanto educadora, e quem acabou fazendo foi a acompanhante, que enquanto procurava as gravuras com ele, foi lhe explicando todo o processo, e eu fui lhe ajudando no processo de colagem e desenho. Depois do recreio a turma foi a outra sala assistir a um vídeo explicativo sobre o tema, Lucas não foi levado para assistir,

ficou na sala com a acompanhante jogando um jogo de tabuleiro de associar as imagens aos seus nomes.

Foi perceptível o quanto a professora não se colocava diante do Lucas enquanto uma docente que busca compreender seu aluno para desenvolvê-lo da melhor forma. Rodrigues (2012) salienta que a transformação da prática pedagógica é crucial, pois os aspectos que se ligam à formação dos professores, são fundamentais para que possam reconhecer o outro como sujeito participante de sua história e criação, o que leva a entender a importância de um professor qualificado, que saiba lidar com as diferenças existentes em sala.

3.2.2 Interação Mateus

No decorrer de minhas observações, houve um dia em que uma das atividades pedia para que Mateus escrevesse o número 11 (onze), repetindo ele onze vezes, e eu estava a ajudá-lo, ele não estava entendendo o que o enunciado pedia, logo me peguei a pensar em como explicaria a ele, já que ele tem fala reflexa, tudo o que eu dissesse ele iria repetir, então pensei em algo concreto para mostrar a ele explicando o número 11 (onze), usei então, o material dourado, pela primeira vez a professora entreviu, dizendo “Isso! Use o material dourado mesmo, assim ele pode ver no concreto o que está aprendendo”.

Peguei o material, coloquei uma barrinha representando a dezena, e um quadradinho solto representando a unidade, mas primeiro coloquei onze quadradinhos todos juntos, e fui com o dedo dele contando com ele cada um dos quadrados, depois usei a barra da dezena e o quadradinho solto, peguei novamente seu dedo e fui contando com ele cada quadradinho da barra e o quadradinho solto, então no final disse ao Mateus que havíamos acabado de contar o número 11 (onze) e apontei para a folha onde estava o número onze representado, e disse “Agora, o Mateus vai escrever o número 11 (onze) aqui na folha”, e aos poucos fui contando com ele os números 11 (onze), até dar as onze vezes.

Fiquei muito feliz em ter achado uma maneira de explicar a tarefa ao Mateus, vi o quanto nós docentes somos importantes nesse processo de ensino ao educando, e como uma mudança de ação diante da dificuldade de seu aluno é importante para que aja um resultado satisfatório de ambas as partes.

Esse momento nota-se, segundo Milmann (1998), que é necessário reduzir essa distância que é colocada entre o regular e o especial, pensar sobre a inclusão, é pensar no respeito para com o outro, mediante qualquer diferença, entregue a perceber a singularidade de cada um.

Perceber que as significativas intervenções e recursos diferentes, mas com o intuito de atender as especificidades educacionais dos alunos são medidas mais que necessárias no auxílio das necessidades de cada aluno. (MAZZOTTA,2008)

3.2.3 Interação Gustavo

No primeiro dia em que observei, cheguei na turma e vi que os alunos eram bem agitados, inclusive o Gustavo, que estava andando pela sala. Sua acompanhante o deixava bem solto, sabia que ele passado pouco tempo se sentaria novamente. Neste dia a professora estava explicando um conteúdo sobre as onomatopeias, e Gustavo estava em seu lugar, enquanto a professora explicava, ele olhava para vários lugares, e raramente para o quadro onde a professora colocava a explicação, mas mesmo assim estava a prestar atenção.

Depois a professora levou alguns gibis e pediu para que os alunos procurassem onomatopeias neles, então pedi para que Gustavo pegasse o gibi, e então lhe perguntei se havia entendido, ele disse “Sim!”, num tom bem alto, então disse” Procura para mim então as onomatopeias”, ao folhear os gibis, ele começou a fazer o som das onomatopeias, pedi para que apontasse no gibi as onomatopeias e Gustavo fez, era visível como ele tinha entendido a explicação da professora.

Logo, a professora sentou-se ao lado de Gustavo, e explicou a ele, e abriu o livro de português para que ele fizesse a atividade de onomatopeias, enquanto isso ela foi passando em outras mesas explicando para aqueles que não tinham entendido, e deixou no quadro a atividade do livro para que eles respondessem no caderno. A atividade tinha uma tira de quadrinhos, na qual tinha o som do coração escrito, uma onomatopeia no caso, e pedia que se descobrisse a onomatopeia da tira e a escrevesse no caderno. Gustavo sabe ler e escrever, com toda sua agitação, pedi para que ele lesse, ele leu o enunciado, então, perguntei a ele onde estava a onomatopeia ele apontou na tira do quadrinho, e então pedi para que ele escrevesse em seu caderno, feito isso ele se levantou chamando a professora, e mostrando seu caderno disse num tom bem eufórico de alegria “Carol, Carol! Olha eu terminei! Posso mostrar Carol, posso Carol!”, a professora então o levou até a frente da sala e disse

a todos que Gustavo já havia terminado, Gustavo nesse momento pulava, sorrindo de alegria.

Gustavo havia entendido completamente o que era onomatopeia, mediante todo o recurso utilizado pela professora, como também seu trabalho realizado durante a explicação. O trabalho realizado pela professora de Gustavo é exatamente o que diz Mantoan (2003) sobre a inclusão escolar “as dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.” (p. 38)

E o que foi visível na ação da professora de Gustavo, Mantoan (2003) apresenta,

[...] ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (p. 38)

A professora do Gustavo exerceu seu papel de forma fantástica enquanto educadora, assim como Mantoan (2003) afirma ela fez uso de uma pedagogia dialógica, interativa, ela soube atender as diferenças existentes em sua sala de aula, lidou da melhor da maneira, procurando novas estratégias e interagindo com cada aluno respeitando suas especificidades.

3.3 Interação dos sujeitos da pesquisa e implicações no processo de inclusão

É visível que a especificidade dos três alunos faz das três crianças, com características extremamente diferentes, alunos que demandam atenção e estratégias diferenciadas. Isso nos leva a compreender que as professoras deveriam estabelecer estratégias em suas aulas para acolher da melhor maneira esses alunos.

Mas a professora do aluno Lucas, e a professora do aluno Mateus em momento algum ao menos sentaram com eles para exercerem o seu papel enquanto docentes. Como uma inclusão escolar pode acontecer dessa maneira?

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência [...] (MANTOAN, 2003 p.36)

Mantoan (2003) diz,

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (p.36)

A partir dessas citações coloca-se que a professora do aluno Gustavo foi aquela que o incluiu de fato em seu espaço escolar, exerceu seu papel de educadora para com todos de sua turma sem nenhuma exclusão. Foi a professora que me chamou a atenção pela sua didática em sala, pela sua dedicação em lidar com todos os alunos, tentando realmente lhes ensinar, que via a necessidade de cada um, e dava atenção a todos sem preferências.

Em todo esse processo de observação, fico lisonjeada por ter partilhado momentos tão importantes da vida escolar do Lucas, Mateus e Gustavo, foram mais que marcantes as vivências com eles, me fizeram reafirmar a minha crença no educador, que o docente é base, como também me fizeram reafirmar que sermos mais humanos é crucial, essa sensibilidade se faz mais que necessária a todos nós.

Perpassar por toda essa caminhada com essas crianças, observando o processo inclusivo delas no espaço escolar, percebemos o quão os atores de todo o espaço escolar são importantes para o desenvolvimento de uma inclusão efetiva. Ao observamos que somente uma professora inclui seu aluno autista na sua classe, e as demais deixam seus papéis enquanto educadoras nas mãos das monitoras, é visível que há a necessidade de se rever a prática docente e os projetos pedagógicos das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada a partir do desejo em compreender como ocorre a inclusão de crianças autistas no espaço escolar. Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio da observação participante e diário de campo. O objetivo da pesquisa teve algumas perguntas norteadoras: Quem é essa criança autista? Como ocorre o processo de desenvolvimento dessa criança autista no espaço escolar a partir da inclusão? Quais estratégias são usadas pelo professor para tal inclusão?

Foi importante observar o comportamento das três crianças autistas, para perceber o quanto a linguagem se constitui como importante ao ser humano, assim como Sibemberg (1998) afirma. Lembramos que há três eixos sintomáticos do autismo: a falta de linguagem comunicativa, falta de interação social e ausência do imaginativo e simbólico, esses eixos exprimem exatamente essa falta na linguagem do autista. Entretanto, temos consciência de que cada um tem sua especificidade de posicionamento na linguagem. Como observado em Lucas com o seu acometimento na fala, Mateus com sua fala ecológica e Gustavo com sua pouca interação com o olhar.

A importância da investigação desse tema favoreceu a compreensão de que a inclusão das crianças autistas só será de fato efetivada quando todo o espaço escolar estiver capacitado para atender a todas as diferenças existentes nele, conforme Mantoan (2003) afirma,

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (2003, p. 32)

Ou seja, a inclusão não vai acontecer somente se os professores tiverem formação especializada, ou uma formação continuada, mas acontecerá se houver uma mudança no modelo educativo escolar, juntamente com todas essas formações, pois segundo Mantoan (2003) “Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir.” (p. 31)

Com isso, pode-se concluir que uma escola que se diz inclusiva, que atende em suas salas regulares alunos autistas ou com qualquer outra especificidade, precisa se ater a formação de seus docentes e ao seu próprio projeto pedagógico. Todos os atores do processo escolar fazem parte dessa inclusão, é preciso que a escola reconheça as diferenças como parte de valor do ensino e da aprendizagem, que os professores atuem com o intuito de desenvolver a aprendizagem de todos os alunos, visando cooperação, solidariedade, não só em sala, mas fora também, objetivando assim, metodologias e estratégias que façam parte da construção coletiva do conhecimento.

PARTE 3. PERSPECTIVAS FUTURAS

Hoje estou mais que lisonjeada por finalizar minha monografia e concluir o curso de graduação. A realização deste sonho na minha vida acadêmica é mais que importante, afinal, chegar até aqui, depois de várias provações, é mostrar a mim mesma que fui capaz, que sou capaz, mas isso só foi possível com todos aqueles que me apoiaram no decorrer desse processo. Estou terminando um grande caminho e projetando um novo caminho.

Toda essa vivência com as crianças autistas me ensinou a ser uma nova pessoa, com novas perspectivas e pensamentos. Irei concluir o curso com o objetivo de continuar estudando e atuando como pedagoga em instituição pública.

Ainda há muito que se aprender, e com a conclusão do curso, os planos são muitos. De imediato pretendo fazer uma pós-graduação na área de Psicopedagogia, para possivelmente dar continuidade à temática trabalhada em minha monografia no mestrado e doutorado, e realizar o concurso da Secretária de Educação.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; MELO, Maria de Fátima Vilar de. **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA LINGUAGEM NO AUTISMO**. Artigo, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_382.pdf>. Acesso em: Setembro de 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: Setembro de 2016.

DSM-IV. Pervasive Developmental Disorders. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Disponível em: <<http://www.autism-society.org/dsm-iv-diagnostic-classifications/>>. Acesso em: Agosto de 2016.

FILIDORO, Norma Susana. **O gravador que gravava o que lhe dava vontade**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 120-138, 1997.

Gadia, C., Tuchman, R.; Rotta, N. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, n. 80 (2-supl.), 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1989.

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

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250, 1943.

LEAF, R.; & MCEACHIN, J. (1999). *A Work in Progress*. New York: DRL Books Inc.

LOVAAS, O. I. (2002). *Teaching Individuals with Developmental Delay: Basic Intervention Techniques*. Austin: Pro-ed.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, (2003). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>> Acesso em: Setembro de 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. Artigo - *Revista Educação Especial*. Cadernos - edição nº 23, 2004 Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>> Acesso em: Outubro de 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da Inclusão. In: STOBBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Org). **Educação**

Especial: em direção à Educação Inclusiva. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade.** @ Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez. 2008.

MEIRA, Ana Marta. Algumas considerações a respeito do diagnóstico de autismo na infância. **Escritos da Criança**, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, v. 5, n.5, p. 73-78, 1998.

MESQUITA, Wanessa Santos; PEGORARO, Renata Fabiana. Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão de literatura. Goiânia, p.324-329, Maio de 2013.

MILMANN, E. Flicts e a inclusão educacional. **Escritos da criança**, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, v. 5, n. 5, p.95 – 100, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: BARROS, Antônio; BARROS, Antônio (Organizadores). **Métodos e técnicas de Pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Atlas, 2008

RIBEIRO, Luciana de Cássia; CARDOSO, Ana Amélia. **Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional.** Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 399-408, 2014.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. **A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: o desafio de des-fiar a forma da formação de professores.** Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 52, p. 69-80, jul. /dez. 2012.

SIBEMBERG, Nilson. Autismo e linguagem. **Escritos da criança**, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, v. 5, n. 5, p. 60-71, 1998.

TOLEZANI, M. **Son-Rise uma abordagem inovadora.** In.: Revista Autismo: informação gerando ação. São Paulo, ano 1, nº 0, p. 8-10, setembro de 2010.