

EMILENE COCO DOS SANTOS

AUTISMO: MEDIAÇÕES EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Vitória. Orientadora: Professora Juliana Eugênia Caixeta.

TERMO DE APROVAÇÃO

EMILENE COCO DOS SANTOS

AUTISMO: MEDIAÇÕES EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/03/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

JULIANA EUGÊNIA CAIXETA (Orientadora)

RAQUEL SOARES DE SANTANA (Examinadora)

EMILENE COCO DOS SANTOS (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me acompanham nessa jornada tão importante para minha formação profissional, a saber: ao aluno com autismo, aos professores, aos alunos, à equipe pedagógica da escola pesquisada e à família do aluno.

<p>Atividades que desenvolvam o aspecto cognitivo</p>	<p>Caixas com materiais específicos de leitura, escrita, recorte e colagem.</p>	<p>Todos os dias</p>	<p>A professora regente ou estagiária junto com o aluno</p>	<p>Na sala regular</p>	<p>Caixas de papelão, atividades xerocadas, livros de história, revistas, cola, tesoura, lápis, borracha, material concreto, lápis de cor, lápis de cera, canetinha, cola colorida.</p>
---	---	----------------------	---	------------------------	---

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas mais especiais que existem na minha vida. Minha mãe, pelo apoio e carinho que sempre demonstrou nos momentos mais difíceis da caminhada. Meu primeiro e eterno amor Sandro, pela compreensão da importância que a formação continuada tem para minha carreira acadêmica. Minha filha Emilly, que sempre me ajuda a refletir sobre ser criança e a quem amo do fundo do meu coração. Para além desses que estão diretamente ligados ao meu estudo, aos tantos outros companheiros de estrada, minha irmã Elisângela e aos meus amigos e amigas de curso e da vida. Agradeço ainda às minhas tutoras presenciais Edna e Vasti, tutora à distância Raquel pela ajuda acadêmica em construir conhecimento a partir da EAD e orientadora Juliana que com muita tranquilidade, competência e sabedoria orientou esse trabalho.

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

AUTISMO: MEDIAÇÕES EM TEMPOS DE INCLUSÃO

EMILENE COCO DOS SANTOS

ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

BRASÍLIA/2011

RESUMO

Este estudo se baseia no relato de um caso de inclusão de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD (espectro autista). Teve por objetivo conhecer as mediações pedagógicas que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem desse aluno na sala de aula regular. Optamos pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. Participantes: uma turma com 25 alunos, incluindo um TGD, a professora regular, a estagiária e a professora especializada. Para construção de dados, usamos entrevista, diário de campo e observação participante. Foram realizadas 22 horas de observação. A análise de dados foi feita por análise de conteúdo. As mediações pedagógicas observadas utilizaram imagens como recurso privilegiado de linguagem e, também, as experiências do dia-a-dia. A mediação da professora de sala de aula e dos alunos em relação às possibilidades de inclusão do aluno com TGD no grupo foram aquelas que reconheceram no aluno o seu potencial. As estratégias pedagógicas identificadas que foram desenvolvidas em sala de aula envolveram: ter uma estagiária por perto, trabalhar imagens e coisas do dia-a-dia, evitar mudanças, mas explicar quando elas acontecerem, explicar os comportamentos sociais que são adequados ou inadequados de acordo com cada contexto, entre outras. O estudo indica que o processo de inclusão da criança com TGD no ensino fundamental é possível desde que haja suporte de recursos humanos, sociais, culturais e pedagógicos que são utilizados para viabilizar o processo.

Palavras-chave: Autismo – Inclusão – Ensino-aprendizagem

SUMÁRIO

RESUMO	06
APRESENTAÇÃO	08
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. 1 - Autismo Infantil	11
1. 2 - Autismo Infantil e Escolarização: da exclusão para a inclusão	15
1.3 - Alguns entraves na busca de um Ato Responsável na Inclusão do aluno com Autismo	19
II – OBJETIVOS	24
III – METODOLOGIA	
3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia	25
3.2- Contexto da Pesquisa	26
3.3- Participantes	27
3.4- Instrumentos de Construção de Dados	28
3.5- Procedimentos de Construção de Dados	28
3.6- Procedimentos de Análise de Dados	28
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 - A Construção de um Trabalho Colaborativo no cotidiano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental	30
4.2 - Caminhos Trilhados para o Ensino e Aprendizagem do Aluno	35
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	
A – Modelo de diário de campo	45
B – Roteiro de entrevista com a professora	46

ANEXOS

A- Carta de Apresentação – Escola	47
B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	48
C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais	49
D – Ficha de avaliação do aluno com autismo	50
E – Descrição das atividades realizadas, dos materiais e recursos elaborados e/ou utilizados em 2009	55
F – Descrição das atividades realizadas, dos materiais e recursos elaborados e/ou utilizados em 2010	57

APRESENTAÇÃO

Este estudo baseia-se no relato de um caso de inclusão de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD (espectro autista). Neste relato, apresentamos os desafios vividos em uma escola municipal e sua equipe pedagógica para incluir o aluno, durante dois anos de experiência no ensino fundamental de 9 anos.

Em minha trajetória de formação docente, após a graduação em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo no ano 2000, aproximei-me da Educação Especial em dois momentos: o primeiro com um contrato temporário na APAE – Vitória que por um ano letivo planejei e desenvolvi atividades, na área de Educação Física, para crianças com deficiência mental e autismo. Encantei-me com a possibilidade de trabalho nessa realidade tão diferente e com as pequenas conquistas percebidas nas atividades com os alunos. O envolvimento foi tamanho que além de participar do Congresso Nacional das APAEs, coordenei, junto com mais duas professoras, um curso de extensão de “Recreação e Lazer Voltados para Pessoas Portadoras de Necessidade Especial” através do convênio da APAE e a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. A experiência de passarmos alguns finais de semana nos encontrando com outros professores dispostos a analisarem qual era o papel da recreação e lazer na vida das Pessoas com Necessidades Especiais contribuiu muito para a realização dos trabalhos futuros.

O segundo momento, agora em outro contexto, após ser nomeada para atuar na área de Educação Física pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória. Decidi experienciar o trabalho como professora especializada na Educação Especial com uma carga horária de 10 horas semanais. Contudo, devido à falta de profissional para atuar neste cargo, aceitei o convite de permanecer como professora convidada, sendo lotada provisoriamente na EMEF “Caminhos da Inclusão¹”, com uma carga horária de 25 horas semanais, de setembro de 2008 até a presente data.

¹ Nome fictício.

Minhas inquietações sobre a temática surgiram a partir dessa vivência profissional e, sobretudo, pelas dificuldades no trato com as questões do/no cotidiano da escola; situações que remetem à reflexão quanto aos caminhos percorridos pela Educação Especial no processo de inclusão, a organização da escola e de como estas construções interferem na relação com a práxis.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação e Cultura, desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Este documento dá subsídio ao trabalho da educação especial com vistas à inclusão. A partir da nova política, fica mais claro ao que era exposto anteriormente que, os alunos considerados como público alvo da educação especial, para o Atendimento Educacional Especializado, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Dentre o público alvo para o Atendimento Educacional Especializado² o referido documento esclarece ainda que:

Os alunos com transtorno global do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (p.15).

O direito à educação para esses alunos supracitados está garantido por lei, a saber: Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, para citar algumas, porém, no cotidiano escolar, percebemos que eles nem sempre estão incluídos nas atividades vivenciadas pelo grupo de uma sala regular e muito menos são consideradas suas condições clínicas, cognitivas e afetivo-sociais.

Voltamos à atenção, em especial, aos alunos com transtorno global do desenvolvimento (autismo) pelo trabalho que desenvolvemos com os mesmos no ensino fundamental e as dificuldades, limitações, conflitos encontrados/vividos. Assim, nosso problema inicial consiste em compreender se a forma como estamos organizando os momentos de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno, nos diferentes espaços escolares, condiz com as suas necessidades. Nossas perguntas

² De acordo com o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 “considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

são: quais são as estratégias utilizadas para a inclusão do aluno com autismo na rede regular de ensino a fim de vislumbramos possibilidades educativas significativas no contexto da educação inclusiva? Como se constitui a prática pedagógica dos professores na efetivação da educação inclusiva?

Tezzari (2002) reforça essa preocupação quando compartilha seus estudos sobre a psicose infantil³ e a integração escolar na apresentação de um aluno conforme as descrições da professora e orientadora:

Giovani parecia completamente perdido e isolado na sala de aula e na escola; praticamente não falava, emitia sons que mais pareciam grunhidos; gritava durante a aula ou ficava fazendo âããããã sem parar. Assim, não era possível entender o que Giovani dizia. O aluno escondia-se no canto verde da sala (local separado do espaço maior por uma parede, onde os alunos cultivavam plantinhas) ou no closet. Demonstrava ausência de limites [...].

Esta mesma autora relata sobre o despreparo e a passividade do grupo diante das situações que envolviam os alunos, a escola, a família, e as atitudes de Geovani por não se sentir incluído no grupo. A autora não apresenta quais eram os trabalhos desenvolvidos pela escola antes da pesquisa, porém, antes de iniciar a intervenção, deixa claro sobre a existência dessas tentativas de trabalho, dizendo que “houve várias tentativas de trabalho com Giovani, sem qualquer resultado. Quando o aluno perturbava, impedindo o trabalho com os demais, a professora fazia tentativas de impor limites à situação” (TEZZARI, 2002, p. 148).

Situações como essa são vividas a cada dia nas escolas. Quando os alunos recebem imposições de limites, tendem a ficar agressivos, correndo e gritando pela sala. Os alunos com autismo, por exemplo, podem até apresentar auto-agressão. Infelizmente, nesses casos de agressividade, as intervenções têm sido sempre as mesmas: retirar o aluno da sala até que se acalme um pouco. Essa intervenção colabora para a volta a calma do grupo, mas não resolve o problema do limite e muito menos contribui para a percepção do aluno especial que ele está em um grupo e que existem regras de convivência e que devem ser construídas ressaltando as relações e interesses do grupo.

³ “Consideramos importante destacar que as diferenças existentes entre a psicose infantil e o autismo são associadas às questões etiológicas e às modalidades de interação. Apesar dessas diferenças, há muitas semelhanças entre ambos os quadros diagnósticos, que resultam em desafios muitos similares quanto a intervenção educativa” (TEZZARI, 2002 p.155).

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - AUTISMO INFANTIL

O autismo infantil é uma síndrome definida a partir de características ou sintomas comportamentais que compõem o quadro diagnóstico. As primeiras publicações que descreveram de forma sistematizada essas características ou sintomas foram os estudos Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944 (Leboyer, 1995; Bosa, 2002).

Em seu estudo, Kanner observou o comportamento de onze crianças que acompanhava e constatou que nessas crianças a inabilidade no relacionamento interpessoal era o que se diferenciava em relação a outras síndromes psiquiátricas como a esquizofrenia. Para Kanner (1943 apud Bosa, 2002, p.23), “o distúrbio fundamental mais surpreendente, ‘patognômico’, é a incapacidade dessas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações desde o princípio de suas vidas”.

As características descritas por Kanner (1943, 1956) formaram o quadro clássico de características do autismo, amplamente difundido entre os profissionais da área médica no final da década de 60 até os dias atuais. As características clássicas, de acordo com Leboyer (1995), são: 1- O isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais, caracterizada por uma falta de reação aos outros e de interesses por eles, a criança se demonstra indiferente a tudo que vem do exterior. 2- Os distúrbios na linguagem verbal e não verbal como o atraso na aquisição da fala e o seu uso não comunicativo. Algumas crianças não falam e outras apresentam ecolalia (imediate ou diferida) com a repetição de palavras ou frases. A inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e a entonação desprovida de emoção produz uma linguagem sem expressão e descontextualizada. A capacidade simbólica é ausente ou limitada, as expressões gestuais ou mímicas não apresentam valor simbólico. 3- A necessidade de imutabilidade resulta numa resistência a mudanças e em comportamentos fixados, repetidos e estereotipados com apego exagerado a um objeto particular. O brincar é marcado pela repetição e rituais privado de espontaneidade e criatividade.

4- A idade em que os sintomas surgem, até o 30º mês, podendo a criança se desenvolver normalmente nos dois primeiros anos, não havendo uma exatidão quanto ao surgimento do autismo.

Atualmente, o diagnóstico do autismo infantil é feito por especialistas baseado nos manuais de diagnósticos como o Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM-IV), da Associação Americana de Psiquiatria e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-10). O autismo infantil é descrito nos manuais como Transtorno - Invasivo no DSMIV e Global no CID-10 - do desenvolvimento, em ambos é caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta antes dos três anos em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem e comunicação; e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento (busca de regularidades).

No DSM-IV, a ausência de jogos simbólicos ou imaginativos também é considerada uma área que apresenta um funcionamento anormal (CID-10, 2003; DSM-IV, 2000). Outros “sintomas” como a hipercinesia ou hipocinesia⁴, distúrbio alimentares e do sono também são observados no autismo infantil, contudo são considerados sintomas secundários (Leboyer, 1995).

Observamos que, da descrição Kanner (1943, 1956) aos manuais (DSM-IV e CID-10), as características do autismo infantil são semelhantes, contudo como o próprio Kanner observou em seus estudos, existem diferenças individuais na intensidade e forma em que se manifestam (Bosa, 2002).

Não existem causas específicas para o autismo e este é interpretado de acordo com os diferentes campos de investigação. Portanto, não há, como nos aponta Bosa (2002), um consenso na concepção de autismo, estando esta diretamente relacionada à concepção de cada profissional sobre a relação entre o desenvolvimento e a psicopatologia, na eterna discussão entre mente e corpo. Dessa forma, o tratamento ou intervenção no autismo infantil estão diretamente relacionados a essas concepções dos profissionais e das áreas do conhecimento.

⁴ São exagero ou diminuição de movimentos.

Na área médica, os estudos costumam ser a partir de uma base genética ou neurológica no estudo de causas orgânicas e o tratamento é realizado, na maioria dos casos, com o uso de medicação. Na psicologia, os estudos sobre o autismo infantil se concentram nas abordagens comportamentalista, cognitivista ou psicanalítica que apresentam diferentes olhares sobre a criança autista e seu desenvolvimento.

A abordagem comportamentalista é pautada no princípio da análise experimental do comportamento e nos estudos da aprendizagem. As intervenções são realizadas a partir da configuração de certas condições ambientais com o objetivo de adequar e reduzir os comportamentos inadequados da criança autista, envolvendo o treinamento individual, sequenciado e progressivo de habilidades com a aplicação de esquemas de reforço. O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) e o ABA (Applied Behavior Analysis), são métodos de intervenção que representam essa abordagem (Mello, 2004; Monte e Santos, 2004).

A abordagem cognitivista busca compreender o autismo infantil a partir de déficits cognitivos primários no processo perceptual. Os estudos de Frith (1997) e Baron-Cohen (2002) defendem que a criança autista não possui habilidade de compreender e imaginar os estados mentais de outras pessoas, afetando seu comportamento social nos padrões de interação social e simbolização (Lampreia, 2004). As intervenções nesta abordagem têm por objetivo favorecer transformações no funcionamento cognitivo da criança autista.

Na abordagem psicanalítica, o autismo infantil é compreendido a partir da falta de algo que a criança não recebeu devido a falhas nas funções do Outro primordial. O papel do Outro na psicanálise é o de inscrever a criança no sistema da linguagem, possibilitando a assunção de toda sua condição humana (Vasques, 2006). As intervenções psicanalíticas são feitas por meio de tratamentos terapêuticos (clínicos e educacionais) que visam à subjetivação, “o simbólico está para ser construído, e o imaginário precisa vir fazer o seu trabalho de enodar o simbólico com o real” (Kupfer, 2007, p.64). Os estudos de Kupfer (2007), Vasques (2006) e Pinho (2003) trazem, a partir da abordagem psicanalítica, a escolarização como uma alternativa terapêutica.

A escola é percebida “[...] como lugar subjetivante das crianças que por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação” (Freitas, 2005 p.122). Vasques e Baptista (2003, p.9) continuam: “[...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e autismo poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito”.

Não desconsideramos as contribuições das abordagens descritas na reflexão e no estudo do desenvolvimento da criança autista. Contudo as abordagens comportamentalista e cognitivista ao centralizarem o déficit na criança, em seu organismo, propõem métodos e técnicas de intervenção que podem se restringir ao treino de habilidades e ações não significadas, desconsiderando o ser cultural e limitando o desenvolvimento criativo e singular do sujeito.

A abordagem psicanalítica contribui para a reflexão do processo de subjetivação da criança autista e destaca o papel do outro nesse processo, todavia é marcada pela dimensão terapêutica que visa ao “tratamento” da criança. Concordamos com Bosa (2002, p. 37) quando diz que: “[...] nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe e o respaldo da pesquisa”.

Bosa (2002) indica que também há estudos na área do desenvolvimento sociocognitivo compreendendo o desenvolvimento cognitivo da criança autista como um processo que não pode se separar do afetivo e do biológico, esses estão interrelacionados e inseridos em contextos específicos nos quais a cultura tem seu papel relevante nesse processo. Dessa forma, optamos por compreender o desenvolvimento da criança autista a partir da abordagem histórico-cultural (Vigotski, 1983, 1998, 2007) por considerar que o sujeito se constitui e desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, “[...] assimilando a cultura e sendo assimilado por ela” (Góes, 2007, p.111).

Concordamos com Anache e Martinez (2007, p. 44) quando nos indicam que na perspectiva histórico-cultural:

[...] a deficiência é entendida como uma construção social e o sujeito é considerado na sua singularidade. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos, já que as funções psicológicas superiores se constituem por intermédio das atividades humanas no contexto cultural.

Assim, sabemos que o processo de inclusão é longo e muitas vezes doloroso, mas não podemos negar a oportunidade de experiências educativas para o ser humano com deficiência ou não.

1.2 - AUTISMO INFANTIL E ESCOLARIZAÇÃO: da exclusão para a inclusão

Ao ser diagnosticada com autismo infantil, a criança é rotulada com toda a representação que o conceito autismo traz em si. As representações sociais do autismo trazem o estigma de uma criança estranha, que não se relaciona com os outros, não se comunica e apresenta comportamentos estereotipados. A maioria das pessoas e profissionais, incluindo médicos, se questionada sobre o autismo, faz uma imagem de uma criança profundamente incapacitada, com movimentos estereotipados, talvez batendo com a cabeça, com uma linguagem rudimentar, quase inacessível: uma criatura a quem o futuro não reserva muita coisa (Sacks, 1995, p.255). É como defende Kupfer (2007), “a linguagem não tem apenas o poder de nomear algo, ela tem o poder de constituir esse algo, de criá-lo enquanto nomeia” (p.36).

Muitas vezes, essas imagens sobre a pessoa com autismo foram construídas na sociedade a partir do que representava ser autista em um tempo, onde os estudos estavam incipientes ou as pessoas somente reproduziam o que ouviam falar. Nosso convite é para a convivência com esses indivíduos cheios de vida e em busca de experiências que os ajudem a se desenvolverem cada vez mais.

Sabemos que a escolarização da criança autista historicamente ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas em educação especial. O atendimento à criança autista nessas instituições baseava-se no modelo clínico médico no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno visando corrigir ou amenizar déficits, cristalizando a imagem da criança autista ao seu

diagnóstico e determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver (Vasques, 2003).

Os serviços especializados para o atendimento de pessoas com alguma deficiência tiveram um crescimento significativo na década de 70, baseado no ideário de que “[...] as pessoas diferentes tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades para assumir seus papéis na sociedade” (Mendes 2002 p.63). A sociedade delimitou o lugar da criança autista a espaços clínicos com intervenções baseadas no modelo comportamental, que perdura no imaginário social até os dias atuais. Com o movimento de inclusão, a partir da segunda metade da década de 80, o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais à escola regular passa a ser garantido por meio de leis e documentos no âmbito nacional, estadual e municipal.

As propostas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade a partir da proposta de “escola para todos” com a Declaração de Jomtiem (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que tratam os princípios, políticas e práticas em educação especial com o objetivo de equalizar as oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência. A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças. (Mendes, 2002, p.64)

A escola regular precisa se pautar num trabalho que visa desenvolver a criança, o aluno e não o deficiente, rompendo assim com os modelos classificatórios que predeterminam as possibilidades de desenvolvimento do aluno a partir de suas supostas limitações. “As possibilidades não se encontram definidas, estabelecidas, escritas, mas produzem-se *a posteriori*, em um tempo retroativo que é próprio da linguagem” (Vasques, 2009, p. 23). A inclusão escolar possibilita à criança autista o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula que frequentemente priorizam um atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e experiências

infantis a partir da relação com outras crianças. A criança moderna é uma criança indissolúvelmente ligada ao espaço escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade. “[...] A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória” (Kupfer, 2007 p.36)

No desenvolvimento da criança autista sabemos que existem múltiplos profissionais que realizam um trabalho com esta criança. Cada profissional, como o fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, professor, médicos e outros têm o seu espaço de atuação, contudo é preciso tentar estabelecer um diálogo entre os profissionais sem que um conhecimento se sobreponha ao outro. Incluir a criança autista vai além de colocá-la em uma escola regular, numa sala regular, é proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades constituindo assim o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

A educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, tendo em vista suas finalidades e implicações para a qualidade de vida e a cidadania. Em se tratando de autismo, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento da pessoa como sujeito no seu ambiente sociocultural.

Vasques (2008) indica que é preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. Afirma que as pesquisas pautadas na perspectiva da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (p.9).

Encontramos o primeiro entrave, pois, a discussão sobre o local mais adequado para a escolarização da criança com autismo aguarda consenso e tem levado em consideração a amplitude e a diversificação de condições que

caracterizam os educandos identificados no transtorno. Assim, Vasques (2008) sinaliza para a impossibilidade de determinar procedimentos e propostas educacionais gerais e padronizadas que contemplem a todos.

Segundo esta autora, em outro estudo, podemos acreditar nas possibilidades de escolarização das crianças com psicose e autismo infantil, sem desconsiderar ou minimizar as dificuldades e desafios no atendimento e escolarização dessas crianças. Concordamos com a autora quando aposta na educabilidade dos sujeitos como condição para construção de possibilidades de enfrentar os desafios e construir processos educativos, contribuindo assim “[...] para a construção de um novo olhar acerca desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e pela impossibilidade” (VASQUES, 2003 p.144). É neste sentido que nossos olhares quanto aos achados e afirmações sobre o sujeito com autismo começam a ser questionados. Afinal, esses sujeitos realmente não se relacionam porque não querem ou porque não sabem? Até que ponto seus interesses são restritos por falta de experiências significantes?

A perspectiva histórico-cultural propõe trocas e relações que potencializam o sujeito, num processo de significação da sua presença no mundo a partir dessa relação estabelecida com o outro. Tomando como base o pressuposto de que a relação com o outro constitui o sujeito e potencializa o seu desenvolvimento, num processo de significação da sua presença no mundo (VIGOTSKI, 1998), reconhecemos a importância das interações no processo de constituição da pessoa com autismo e ressaltamos que isso não pode ser ignorado no espaço educacional, que deve criar momentos variados de experiências sociais ricas e estimulantes para as crianças.

A este fim, o estudo de Martins (2009), que tomou a perspectiva histórico-cultural como um aporte teórico para se pensar novas apropriações e compreensões sobre o autismo, contribui para o nosso entendimento sobre esse processo de desenvolvimento humano situando o indivíduo no meio social, nas relações estabelecidas/mediadas pelos outros, uma vez que este se encontra imerso no mundo social desde sua concepção. Sem negar os comprometimentos relacionados à interação com o outro e à linguagem, considerou que a tese sobre o papel do outro na constituição do sujeito no processo de mediação das relações sociais, torna-se

um desafio, quando a base de formação é o encontro com o outro, para se compreender o autismo, visto que uma das características apontadas no autismo é justamente o evitar/ ignorar o outro.

Este estudo buscou acenar outras possibilidades de interação com estes sujeitos e destacou a importância de, no trabalho com crianças autistas, ter sensibilidade para observar as minúcias e indícios de outros comportamentos, proporcionando interações ampliadas pela significação deste outro, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado, tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e sua inserção na cultura.

De acordo com Martins (2009), é preciso possibilitar novos encontros com outro, uma aproximação que volte a atenção para as possibilidades, rompendo com o isolamento gerado pela característica do transtorno. É importante questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças.

Este estudo nos ajuda a compreender a importância da relação como o outro no processo de constituição do sujeito e que no caso da pessoa com autismo esse momento não pode ser ignorado, antes, é oportuno criar momentos variados de experiências sociais ricas e estimulantes. No nosso caso, o espaço escolar é um local possível para que essa prática social se concretize.

1.3 - ALGUNS ENTRAVES NA BUSCA DE UM ATO RESPONSÁVEL NA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO

Um entrave encontrado na inclusão do aluno com autismo no ensino comum é a formação do professor, uma vez que alguns afirmam não serem preparados para trabalharem com esses alunos e suas particularidades (CRUZ, 2009).

Consideramos que o processo de constituição da profissionalidade docente e das práticas do cotidiano escolar estão inseridos em um contexto histórico, social e cultural. Assim, corroboramos com as reflexões teóricas de Bakhtin (1993) sobre os

homens como seres constituídos nas relações sociais em determinado contexto, em que dialeticamente se constituem ao tempo em que alteram essa mesma realidade.

Este autor defende a idéia do ato como uma ação material de cada ser humano situado historicamente, conforme apresentado em seu texto *Filosofia do Ato*, quando aponta que toda a decisão ética do indivíduo é tomada na concretude de sua vida, a partir das ocorrências materiais que a direcionam. Neste sentido, “o ato realmente realizado em seu todo indivisível é mais do que racional: ele é responsável” (BAKHTIN, 1993, p. 47). Em essência:

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sob ela; o fato de que uma vez eu reconheci ou subscrevi um dado reconhecimento. E o que me compeliu a assinar no momento de assinar não foi o conteúdo de um dado ato realizado ou ação. Esse conteúdo não poderia, por si, isoladamente, ter me obrigado a realizar o ato ou ação – assinar-reconhecer – mas apenas em correlação com minha decisão de assumir uma obrigação – realizando o ato de subscrever-reconhecendo. E nesse ato realizado o aspecto do conteúdo não foi senão um momento constituinte, e o que decidiu o assunto foi o reconhecimento ou afirmação – a ação responsável – que tinha sido realmente realizada anteriormente. (BAKHTIN, 1993, p. 56-57)

O debate entre questões que envolvem o compromisso ou a paixão pela área como elementos de permanência na profissão e os vários sentidos atribuídos pelos docentes à educação de pessoas com deficiências apresentaram diferentes perspectivas de envolvimento do profissional com sua atividade profissional, mas evidenciam, em sua essência, a responsabilidade dessas com o mundo que as circunda e com os demais seres humanos. Na ótica bakhtiniana:

Um ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatória unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada como também sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado. É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real. Este é o fato vivo de um ato ou ação primordial que produz pela primeira vez o ato responsabilmente realizado – produz seu peso real, sua compulsoriedade; é a fundação da minha vida como ação-realizar, porque, para ser na vida, ser realmente, é agir, é ser não-indiferente com relação ao todo único (BAKHTIN, 1993, p. 60).

É essa não-indiferença que vai estender-se a outros campos da atuação profissional dos professores quando estão em uma escola na perspectiva inclusiva, trazendo uma postura particularmente compromissada nos momentos em que essa atuação se constitui eventos. No entanto, esses eventos são minimizados quando

notamos uma postura apática, desencantada e, por vezes, não comprometida de professores em seu cotidiano. Neste sentido, às vezes, a responsabilidade dos problemas que acontecem na escola é transferida para a sociedade, negando-se a responsabilidade enquanto profissionais aparentemente não tocados pelo sentido de sua responsabilidade como Ser.

Bakhtin (1993, p. 61) se refere a esses como Seres desencarnados na sua responsabilidade, que têm “o pensamento não encarnado, a ação não-encarnada, a vida fortuita não-encarnada como uma possibilidade vazia”. São professores afetados pelo desencanto ou pelo alheamento em relação a seu trabalho, o que os coloca em “uma vida vivida na base tácita do meu não-álibi no Ser, cai no Ser indiferente que não está enraizado em nada”.

Quando assumimos como base constitutiva de nossa identidade que “viver dentro de si mesmo não significa viver para si, mas significa ser um participante responsável dentro de si”; que afirma com sua prática o “não-álibi real e compulsório no Ser” (BAKHTIN, 1993, p. 67), extrapolamos o sentido da constituição do sujeito e percebemos que o outro é essencial nas relações para nossa constituição.

Outro entrave são as estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos participem das aulas junto com os demais. Em alguns casos, os alunos com autismo ficam às margens do conhecimento e quando muito, participam de atividades infantilizadas e descontextualizadas. Sobre este assunto, Lago (2007) nos ajuda a entender que a tomada de consciência do professor sobre sua prática tem efeitos na constituição das estratégias a serem empregadas no cotidiano escolar. Constatou que o diferencial nas intervenções das professoras com relação aos alunos com autismo, se comparando com os outros alunos, é a busca constante para contextualizar ou dar um sentido às suas ações e falas, tornando-as comunicativas. Para isso, afirma ser necessário uma descentração, ou seja, o professor colocar-se na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades para poder facilitar a participação nas discussões de sala de aula e promover a interação com os colegas.

Já para Cruz (2009), as dificuldades derivadas das insuficiências presentes no autista são, antes de tudo, significadas pelo grupo social que as constituem como

capazes ou incapazes. Relata que, historicamente, a sociedade determina os normais/anormais, delimitando posições que controlam as experiências, relações e espaços/lugares ocupados pelos indivíduos, excluindo da escola regular quem se desvia do percurso esperado, atribuindo ao sujeito e sua deficiência as causas de suas limitações.

Com base na perspectiva histórico-cultural, esta autora compreende o desenvolvimento humano como um processo constante, que envolve o sujeito, a mediação e o mundo social/cultural. O sujeito se constitui na vida social, no convívio social, no contato com os mediadores que transformam o outro e são transformados por ele em uma relação dialética, sendo assim as experiências sociais vividas pelos autistas são caracterizadas pelo baixo nível de interação e investimento com/do outro por conta de seus comprometimentos. Isso pode ser um reflexo da pouca compreensão da sociedade em relação às pessoas autistas.

Na concepção da pesquisadora, as pessoas com autismo são pessoas e, independente da diferença que os caracterizam, necessitam como qualquer ser humano de experiências promissoras no plano das relações sociais. Sugere que, para o sujeito com autismo, a área em que os processos pedagógicos precisam investir mais, explorando caminhos diferenciados, é justamente no estabelecimento de trocas interpessoais e comunicativas. Continua a denúncia de que: “Há, é verdade, incertezas, medos e impotências diante do desafio do que e como ensinar”. (CRUZ 2009, p.122)

Cruz (2009) sinaliza que a inclusão de autista no ensino regular ainda não dá conta de atender as especificidades do sujeito autista, contudo o atendimento na instituição especializada restringe o seu convívio social limitando suas possibilidades de aprendizagens diversas. Anuncia que talvez a solução neste momento fosse a parceria entre as duas instituições (regular e especializada) fazendo uma aposta no sujeito, em uma proposta conjunta de atuação, provocando um processo de mudança na “[...] forma com que estamos, historicamente, acostumados a enxergar a realidade e atuar” (CRUZ, 2009 p. 130).

Sabemos que os caminhos para a inclusão significativa para todos os atores envolvidos na escola na perspectiva inclusiva são cheios de obstáculos, quer sejam

relacionados a problemas de formação inicial e continuada, ao interesse pela educação na diversidade, ao acesso ao currículo pelos alunos com autismo, entre outros pontos chaves para questionarmos a inclusão como está posta.

Um dos espaços possíveis para que essa prática social se concretize é a escola. Mas, como está organizado o trabalho pedagógico? Será que ele tem atendido às especificidades dos alunos com autismo quanto a suas necessidades educacionais? É sobre essas questões que este trabalho deseja tratar.

II – OBJETIVOS

2.1 - Objetivo Geral

Conhecer as mediações pedagógicas que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular.

2.2 - Objetivos Específicos

- Acompanhar a mediação da professora de sala de aula e os alunos em relação às possibilidades de inclusão do aluno com TGD no grupo.
- Identificar as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que garantam ao aluno o acesso ao currículo.
- Registrar as práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, facilitadoras do aprendizado significativo para o aluno com transtorno global do desenvolvimento (autismo).

III- METODOLOGIA

3.1- Fundamentação Teórica da Metodologia

Para a realização deste trabalho, optamos como caminho metodológico pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. O estudo de caso etnográfico pode contribuir para uma investigação sistemática das situações do cotidiano escolar, porque “possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...], permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado” (ANDRÉ, 2005, p. 49)

Yin (2001 apud ANDRÉ, 2005, p.51) aponta três pontos para justificar a presença do estudo de caso etnográfico em uma pesquisa, os quais se identificam na proposta de estudo do presente estudo, são eles:

(1) as perguntas das pesquisas forem do tipo ‘como’ e ‘por que’; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja numa situação de vida real.

Os pontos citados acima estão presentes neste estudo, já que nosso problema consistia em conhecer os processos de mediação que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso do tipo etnográfico e de caráter interpretativo, pois

Uma investigação que assume o formato de estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola é um **estudo de caso etnográfico** (SARMENTO, 2003, p. 152, grifos do autor).

Segundo André (2005), a pesquisa qualitativa em educação tem como enfoque a perspectiva interpretativa que permite perceber os problemas, as angústias, as conquistas reais, uma vez, que estaremos inseridos e atuantes no universo de determinada realidade social.

3.2- Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Vitória, no segundo semestre de 2010. Segundo o registro histórico encontrado no Projeto Político Pedagógico, a escola foi construída em 02 de setembro de 1987, para funcionar em um Campus Universitário e atender aos alunos em estágio na disciplina Prática de Ensino dos diversos cursos de Licenciatura da Universidade. Integrada ao Sistema Federal de Ensino, foi reconhecida pelo ministério da Educação e Cultura através da Portaria do MEC nº05/90 de 22 de agosto de 1990.

Seu funcionamento teve início em fevereiro de 1988, com a capacitação dos profissionais: corpo docente e técnico-administrativo. A escola iniciou com turmas de 1º, 2º e 3º anos e foi ampliando, um ano a cada ano letivo, até a complementação de todo o Ensino Fundamental. Assim, desde 1994, a escola atende turmas do pré (1º ano) à 8ª série (9ºano) em 18 turmas, sendo 9 turmas no turno matutino e 9 turmas no turno vespertino.

Pela Portaria nº 4.816, de 28 de dezembro de 1998, da Secretaria Municipal de Educação, a escola foi municipalizada, sendo denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental "Caminhos da Inclusão", passando a ser uma Unidade de Ensino Municipal em convênio com a Universidade. Os alunos matriculados na escola são moradores da Grande Vitória e parte destes alunos são filhos dos professores da Universidade. Existe um diferencial em relação às outras escolas da rede municipal, pois o acesso se dá por meio do sorteio público para a comunidade.

São 25 alunos matriculados em cada turma do 1º ao 9º, no turno matutino e no turno vespertino totalizando 450 alunos. São 34 professores atuando nos dois turnos.

Ainda de acordo com o registrado no Projeto Político Pedagógico (2011, p.15):

Para a construção de uma prática pedagógica que contribua para a formação global do educando, a escola apoia-se em uma filosofia sócio-histórica. Concebendo o aluno como sujeito social e histórico, produtor de cultura, por estar inserido em uma determinada sociedade, num determinado momento histórico.

E a prática pedagógica é pautada nos seguintes princípios:

- A ação pedagógica requer um desenvolvimento que estimule o senso crítico e a participação do aluno na vida da escola;
- Os valores históricos e sociais deverão se refletidos de forma crítica e participativa;
- A escola deve ser um espaço pedagógico-cultural, no qual o saber circule em via de mão dupla;
- A avaliação deve ocorrer como processo global e dinâmico, na busca do aprimoramento da ação educativa, em que toda a comunidade escolar esteja envolvida;
- A escola deve estar aberta a busca de alternativas e práticas diversificadas no sentido de atender a diversidade de necessidades de todos os alunos;
- A escola deve se consolidar como espaço de troca de experiência, diálogo, compromisso, responsabilidade e participação dos profissionais e aperfeiçoamento constante dos mesmos.

3.3- Participantes

A partir da experiência de ser professora especializada em educação especial nesta escola e pelo interesse nos estudos sobre autismo, participo neste estudo de caso, considerando as intervenções realizadas no meu trabalho articulado com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A turma escolhida foi a do terceiro ano do ensino fundamental que tem um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo), com 9 anos. Essa é a mesma turma em que o aluno foi matriculado em 2008.

A professora participante da pesquisa é formada em pedagogia com experiência docente há 15 anos e iniciou o trabalho na escola neste ano. A estagiária é estudante de pedagogia do 5º período e está acompanhando o aluno e a turma há um ano.

3.4- Instrumentos de Construção de Dados

Na coleta de dados, foi utilizado um roteiro de observação (ver apêndice A) da realidade da sala de aula. Nesta observação foram acompanhadas as atividades realizadas com a turma em que o aluno foco estava matriculado, buscando junto refletir, nos momentos de planejamento coletivo, as ações que melhor incluíam o aluno com autismo na realidade educacional. Utilizamos também um roteiro de entrevista semi-estruturada (ver apêndice B) com a professora, a fim de entender sua percepção sobre o seu trabalho e a inclusão do aluno com autismo.

3.5- Procedimentos de Construção de Dados

Foram realizadas vinte e duas observações, em sala de aula, durante o terceiro trimestre, nas segundas e quartas-feiras, com uma hora de duração, totalizando 22 horas de observação. Foi construído um diário de campo: instrumento de coleta de dados de uso individual, pessoal, que consistiu no registro em um caderno, dos dados coletados durante a observação das mediações da professora, da estagiária, dos alunos e da professora especializada em Educação Especial.

Com a professora de sala regular, além da observação, foi realizada entrevista semi-estruturada com o objetivo de perceber a subjetividade presente na visão dessa participante sobre o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

3.6- Procedimentos de Análise de Dados

Foi feita uma análise de conteúdo da entrevista e das observações a partir do acompanhamento do trabalho da professora regular com o aluno matriculado no terceiro ano do ensino fundamental. Tal análise teve como instrumentos o diário de bordo produzido com as observações anotadas pela pesquisadora sobre as atividades desenvolvidas naquele contexto escolar. Além desse registro, eram anotados os planejamentos coletivos e depoimentos da estagiária diante das observações sobre o aluno na turma.

Segundo Franco (2008, p.19), “o ponto de partida da análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. As mensagens estão diretamente articuladas às condições contextuais de seus produtores, suas experiências, situações econômicas e sócio-culturais nas quais os participantes da pesquisa estão inseridos, subjetividade, entre outros pontos que não podem ser negados.

Como a escola pesquisada é a mesma onde atuo como professora especializada em educação especial, utilizamos os momentos coletivos para discutir sobre ações que pudessem contribuir para a inclusão dos alunos com TGD (autismo) no ensino comum e sistematizamos esses debates em planos de ação e avaliação trimestral das ações.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo desse trabalho foi conhecer os processos de mediação que possibilitavam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular. Para atingi-lo, mergulhamos no contexto da sala comum durante o terceiro trimestre do ano letivo de 2010. Agora, apresentaremos as informações sistematizadas e discutidas, à luz das teorias e dos posicionamentos que assumimos como pesquisadora da temática: a inclusão de alunos com transtorno global de desenvolvimento.

Os resultados serão apresentados por subseções onde relato e discuto sobre a construção do trabalho colaborativo no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental; apresento também, os caminhos trilhados para a inclusão do aluno com um ensino-aprendizagem significativo. Esses temas surgiram durante as observações e diante do trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da inclusão.

4.1. A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLABORATIVO NO COTIDIANO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta sessão, apresentaremos as experiências e os desafios para a escola, mais especificamente, para a equipe pedagógica, no que se refere à inclusão de um aluno com TGD e sua família.

Rafael⁵ tinha 6 anos quando chegou à escola “Caminhos da Inclusão”, em 2008, para ser incluído. Diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento (espectro autista), Rafael tinha características de hiperatividade e sem comunicação verbal. Estas características são típicas de pessoas que têm TGD, como afirma Bosa (2002). Nesse contexto, o grande desafio da escola, ao matricular Rafael no primeiro ano do ensino fundamental, era construir vínculos sociais que

⁵ Nome fictício.

possibilitassem a mediação que passa, necessariamente, pelos processos de comunicação e de interação, justamente as principais dificuldades do aluno.

A primeira dificuldade evidenciada pela equipe foi a resistência de ele permanecer na sala regular: ele saía pelos corredores, batendo palmas fortes, queria permanecer no balanço e fugia da rotina escolar. Essa resistência pela organização das atividades com uma rotina escolar, com tempos, espaços, momentos distintos para estudo, ouvir, falar, é uma das características da criança com TGD observada em outros estudos (Tezzari, 2002 e Orrú, 2009). Associada a essas questões está o fato de a sala de aula representar espaço de interação e de troca, portanto, um desafio para o aluno com TGD. Mas, se por um lado sabemos dessa dificuldade; por outro, sabemos também o poder do espaço educacional, com suas redes interativas, para promover a aprendizagem e a inclusão.

Conforme mencionado nos capítulos anteriores, estudos recentes chamam a atenção para o processo de escolarização desses sujeitos, apontando os desafios da inclusão (LAGO, 2007; VASQUES, 2008; MARTINS, 2009; CRUZ, 2009). Um desafio observado nesse processo é a comunicação, pois o aluno pode não entender o que os outros estão dizendo, dependendo do contexto, ou não utilizar a comunicação verbal para manifestar suas necessidades e se utilizar da auto-agressão ou gritos para se expressar. Outra dificuldade pode ser o isolamento social, podendo a criança não ter motivação para o contato com os outros ou não ser sensível a elogios e assim parecer que há resistência ao aprendizado.

Observamos que Rafael demonstrou essas características quando em contato com a sua turma. A turma em que o aluno foi matriculado é formada por 25 alunos, sendo 19 meninos e 6 meninas. Segundo a opinião da professora, coletada por entrevista, os alunos *“são participativos, curiosos e competitivos entre si. Demonstrem facilidade em se dispersar e precisam ser estimulados para concluir as atividades com qualidade”*. Mesmo assim, Rafael se isolava em alguns momentos parecendo não querer participar da atividade na sala, esses momentos eram respeitados por todos. A escolarização desse aluno também passou pela auto-agressão: quando contrariado, chegou a bater na estagiária e se auto-agredia. Outro ponto observado era a dificuldade de comunicação entre os pares e os profissionais envolvidos na inclusão do aluno, por exemplo, quando o aluno não

queria desenvolver um jogo, ele se batia na cabeça ou se mordida como indício de que não queria aquela atividade.

No primeiro ano de trabalho, a equipe pedagógica da escola utilizou como embasamento teórico para o desenvolvimento do trabalho os artigos sobre o autismo de diferentes pesquisadores e profissionais da área da educação, da psicologia e da medicina articulados no livro *Autismo e Educação*. Este livro foi indicação da Coordenação de Acompanhamento e Formação em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação/Vitória/ES e contribuiu na construção da proposta pedagógica, pois reconhecemos que o autismo, em alguns momentos parece uma “torre de Babel” (BOSA, 2002 p.22). Pois, existem diferentes técnicas e metodologias de trabalho e com variáveis de resultados ainda questionáveis em relação ao aprendizado do aluno com autismo.

Utilizamos, também, a Política Nacional da Educação Especial (2008), na perspectiva da educação inclusiva, para subsidiar nossos debates e nossas ações no Atendimento Educacional Especializado, garantindo o acesso e a permanência dos alunos especiais no ensino regular (ou pelo menos na nossa escola).

Partimos para a organização das atividades diárias em 2009, buscando um horário para a turma do 2º ano que atendesse as necessidades de todos os alunos, incluindo Rafael, como: aula semanal no laboratório de informática, na biblioteca e um número maior de aula de educação física para a turma, além do projeto de atendimento individualizado para o aluno realizado pela professora regente, professora de educação física e professora especializada em educação especial.

Organizamos também, um plano de trabalho (ver anexo 1) cuja operacionalização envolvia a maiorias dos profissionais que trabalham na escola, a família do aluno e os alunos da turma. Este quadro ajudou na organização dos tempos e espaços e a planejar as atividades que seriam realizadas pelo aluno.

Além disso, a escola recebeu a colaboração da Coordenação de Acompanhamento e Formação em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação/Vitória/ES, por oferecerem, em 2009, além de acompanhamento na escola, dentre os cursos de formação para os professores em horário de serviço, um específico sobre autismo com carga horária de 40 horas.

A família sempre esteve presente mostrando-se muito interessada no aprendizado da criança, oportunizando momentos de trocas de informação sobre o cotidiano do aluno fora da escola e socializando material de estudo sobre autismo para os profissionais ficarem atualizados quanto a esse transtorno. Por exemplo, havia uma cobrança por parte da família para que a escola estivesse organizada para atender as especificidades do aluno com autismo. Todas as ações da escola eram acompanhadas, a família tinha acesso ao plano de trabalho anual, aos objetivos da turma e os adaptados de acordo com a especificidade do aluno e aos relatórios de desenvolvimento trimestrais do aluno. E em cada momento contribuía com a reflexão sobre as necessidades de aprendizagem e a sua percepção quanto ao desenvolvimento do mesmo.

Os profissionais da escola promoveram reuniões com a família, com a equipe do centro de educação infantil que o aluno frequentou nos anos anteriores e com os responsáveis pela Coordenação de Acompanhamento e Formação em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação/Vitória/ES a fim de discutirem sobre o trabalho pedagógico do aluno.

Estes momentos de estudos, debates e planejamentos das ações foram importantes, pois, segundo Bosa (2002, p. 37), “[...] nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe [...]”. Não estávamos em busca de respostas prontas e acabadas, antes buscávamos compreender quais eram as características de Rafael, seus interesses e suas potencialidades.

No ano 2010, houve mudanças em relação à organização escolar. As mudanças foram: afastamento da professora especializada (Ana) que vinha acompanhando o aluno na escola; troca dos professores regular, educação física e informática, que estavam na escola no ano anterior; e posteriormente, troca da estagiária que acompanhava o aluno.

Essa dinâmica de trabalho deixou o primeiro mês de aula confuso, para a família e Rafael, quanto ao trabalho que seria realizado. Rafael ficava perdido quando chegava à escola, não sabia que deveria permanecer na sala, pois a mesma era diferente. Segundo o relato da professora “ele saía da sala constantemente para

ficar no pátio, balanço ou biblioteca”.

Foi preciso reorganizar as ações, como momentos específicos para planejamento sistematizado e registrado em um único caderno para que todos os envolvidos registrassem seus momentos com o aluno: professora regular, estagiária e professora especializada. Isso foi importante para que o trabalho realizado em 2009 tivesse continuidade visando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, incluindo o do aluno com autismo.

O aluno sabia que a sala e a professora regular iriam mudar em 2010, mas não foi fácil explicar que agora a sala não teria o espaço com os livros de literatura infantil, não teria o espelho e nem os ganchos para pendurar a mochila que havia na sala anterior.

Mesmo tendo ele retornado das férias com um avanço em relação à comunicação, apontando o que queria, dando atenção quando falamos e olhando nos nossos olhos, notamos que o ambiente conforme estava organizado deixou o aluno agitado. Conforme o relato da estagiária, a atual organização escolar dificultou ao aluno o entendimento dos diferentes momentos que iriam acontecer na escola.

A discussão sobre o local mais adequado para a escolarização da criança com autismo aguarda consenso e tem levado em consideração a amplitude e a diversificação de condições que caracterizam os educandos identificados no transtorno. Assim, Vasques (2008) sinaliza para a impossibilidade de determinar procedimentos e propostas educacionais gerais e padronizadas que contemplem a todos. Percebemos isso no início do primeiro semestre de nossa intervenção, pois, em alguns momentos, pensamos que o trabalho desenvolvido em 2009 tinha sido perdido em relação ao desenvolvimento do aluno e organização escolar. Não poderíamos determinar procedimentos e nem propostas educacionais gerais a fim de atender as especificidades do aluno com autismo.

4.2 - CAMINHOS TRILHADOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO

No segundo semestre de 2010, observamos que Rafael já demonstrava estar adaptado ao ambiente escolar, pois já não batia palmas pelos corredores. A família conversou com a equipe e disse sobre a forma como estava tratando Rafael, explicando cada momento para ele e o que poderia fazer ou não. Então, sempre que ele batia palmas nos corredores, tanto a estagiária como a professora mostrava que ninguém estava batendo palmas e que ele também não precisava bater. Parecia que ele não entendia o que as pessoas estavam dizendo, mas um dia ele ia bater palmas e a estagiária olhou para suas mãos, ele não bateu as mãos, bateu na perna. Isso indicou a percepção do aluno e o grau de entendimento do que é dito para ele. Confirmou que ele entendia o que era explicado, com um contexto. A partir daí, levamos esse conhecimento para a sala de aula. Sabemos que “é preciso que, em cada atividade proposta, em cada mínima ação, o significado seja explorado com o propósito de provocar transformações geradas pela internalização de conhecimentos aprendidos pelo aluno.” (ORRÚ, 2009 p.123)

Para a professora regular, pensar a inclusão do aluno, com toda diversidade encontrada em sua sala, era um desafio, pois precisava de mais tempo para estudo, precisava de sensibilidade para o trabalho, já que inicialmente ela achava que os outros alunos também tinham suas necessidades e que atender às necessidades de Rafael não poderia ser sua única prioridade. Mas, chegou à conclusão que poderia ter participado mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem de Rafael se não tivesse sido tomada pelo medo do desconhecido. *“Eu não me preocupei com as atividades adaptadas para o aluno, durante minhas aulas”*, diz a professora.

Essa professora estava consciente do seu ato responsável, em nenhum momento ela culpou a escola, a coordenação de Educação Especial e tão pouco a Secretaria de Educação pela dificuldade vivida na realização de seu trabalho pedagógico. Antes, reconheceu que poderia ter participado mais na mediação das atividades para o aluno.

Observamos que Rafael realizava leitura de imagens e demonstrava que gostava batendo o dedo indicador sobre elas, emitindo sons altos que não eram socialmente compreensíveis. Diante da apresentação de estímulos, recursos

coloridos e grandes, o aluno focalizava sua atenção necessitando ainda de ajuda verbal para mantê-la, a estagiária explorava as formas e imagens estudadas. Em um dos episódios, ela pediu para que ele apontasse o que estava vendo. Era um livro de literatura “Viagem do crocodilo”, a estagiária pediu para que Rafael mostrasse quantos crocodilos estavam no ônibus e ele apontou com o dedo e esperou para que ela contasse – *um, dois, três* – então ele mostrou três dedos. Ela disse: - *muito bem! Agora vamos ver onde está escrito crocodilo. Está aqui!* (e aponta a palavra para o aluno).

Para o trabalho com lógica matemática, identificação dos números e quantidade, foi utilizada a hora do lanche, já que segundo a orientação da professora especializada Ana, todos os momentos eram importantes para significar o aprendizado do aluno. Assim, tanto a estagiária quanto a professora especializada contavam os biscoitos que ele trazia para o lanche e construíram assim a noção de contar.

A partir desse momento, contava-se tudo: livros, lápis, canetas, fichas de imagens e peças dos jogos educativos. Foram confeccionados, pela estagiária e professora especialista da educação especial, cartazes com número, quantidade e escrita do número, para que Rafael identificasse com a utilização dos números. Além dos materiais concretos e adaptados, nos planejamentos pensávamos em atividades escritas para representação e sistematização do que estava sendo ensinado. Assim, quando a turma estava estudando matemática, a estagiária usava esses materiais com ele. Essas ações contribuíram para pensar de que maneira poderíamos incluir um aluno diferente de forma diferente sem subestimar seu potencial para o aprendizado de novos conceitos.

Rafael sentava-se na sua mesa e, às vezes, desenvolvia as atividades que envolviam registro com escrita com tranquilidade. Segundo a professora regular, só conseguiu “planejar atividades significativas para o aluno no terceiro trimestre”, quando já entendia alguns comportamentos dele e propôs um trabalho em grupos pequenos. A equipe pedagógica organizou o horário para que a professora tivesse esse momento de mediação pedagógica com o aluno e um grupo pequeno na sala regular. Esse momento era planejado antecipadamente pela professora regular e especializada em educação especial para confecção das atividades e materiais.

Neste grupo, a professora ficava na sala com Rafael e mais cinco alunos e a estagiária fazia o horário de contar as novidades. Eram nas segundas-feiras, na primeira aula. Segundo a opinião da professora, esses momentos precisavam ser avaliados para os anos seguintes, repensando: quanto ao dia, segunda-feira, os alunos chegavam mais agitados na sala e às vezes esqueciam o combinado do trabalho em grupo e entravam na sala para guardar a bolsa, isso deixava Rafael perdido. Quanto ao que era planejado, usar os conteúdos trabalhados com a turma, mas de forma que ficassem interessantes para o aluno, com poucos textos e mais imagens. O aluno não sabe ler ainda, então eram usadas imagens para trabalhar os conteúdos. Por exemplo: a professora estava trabalhando com a turma sobre o ciclo da água. Neste encontro, no grupo pequeno, era trabalhado com imagens formando o esquema do ciclo.

A professora regular relata que Rafael conhece as letras do seu nome e alguns números, mas em alguns momentos não consegue identificá-los e demonstra não se interessar pelas atividades propostas nos grupos menores. O nosso desenvolvimento não acontece de forma estanque, e conforme nos esclarece Vigotski (2007, p. 103)

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Dessa forma, o fato de Rafael não identificar as letras e os números, naquele contexto, não significa que ele não aprendeu, mas possivelmente, ainda não consegue organizar seu conhecimento a fim de responder as perguntas sobre as letras e números quando solicitado.

A avaliação foi pensada coletivamente. A escola trabalha com avaliação por objetivos. É uma ficha com vários objetivos para o ano que é dividido por trimestre. No caso de Rafael, fizemos uma adaptação desses objetivos e avaliação descritiva que considerava suas especificidades de tempo, espaço e conhecimentos anteriores. Assim, foi utilizado pela professora como proposta de avaliação: observações, registros dos professores e estagiária.

Nossos resultados permitem concluir que: primeiro, as mediações pedagógicas que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular são aquelas que utilizam imagens como recurso privilegiado de linguagem e, também, as experiências do dia-a-dia. Essas estratégias foram interessantes porque não exigiam expressão de fala por parte do aluno. Professora, estagiária e aluno se comunicavam, mas de uma forma diferente, não menos dialógica que a linguagem oral, mas de uma forma que abria espaços para a atuação coletiva na zona de desenvolvimento proximal do aluno com TGD.

Segundo, sobre a mediação da professora de sala de aula e os alunos em relação às possibilidades de inclusão do aluno com TGD no grupo, são as que reconhecem no aluno o seu potencial. Hoje, as crianças entendem que Rafael necessita de ações/atividades/tempos diferenciados e o convidam/aceitam nas brincadeiras. Às vezes, são muito permissivos: cedem o balanço e o lanche, por exemplo, e, nestes momentos, quem está acompanhando a turma intervém para minimizar estas atitudes que não contribuem para a construção do tempo de espera do aluno. O que construímos foi o início do trabalho, reconhecendo a necessidade de atender diferente quem é diferente para garantir a igualdade de direito de ter uma educação de qualidade.

Terceiro, as estratégias pedagógicas identificadas que foram desenvolvidas em sala de aula para garantir ao aluno o acesso ao currículo envolveram: ter uma estagiária por perto, trabalhar imagens e temas do dia-a-dia em situações do dia-a-dia, evitar mudanças, mas explicar quando elas acontecerem, explicar os comportamentos sociais que são adequados ou inadequados de acordo com cada contexto, entre outras.

Quarto, após registrar as práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, facilitadoras do aprendizado significativo para o aluno com transtorno global do desenvolvimento (autismo), aprendemos que quanto mais significativo e próximo da realidade do aluno estiverem às práticas pedagógicas, provavelmente, teremos respostas de aprendizado e desenvolvimento observados. No nosso caso, ficou claro que quando contextualizadas as atividades de acordo com as que eram

realizadas pela turma, o aluno com autismo demonstrava mais interesse em participar.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que a inclusão da criança com TGD no ensino fundamental é possível desde que haja suporte para esse processo. Por suporte chamamos todos os recursos humanos, sociais, culturais e pedagógicos que são utilizados para viabilizar o processo de: a) permanência do aluno com TGD em sala de aula; b) de comunicação do aluno com seus mediadores, podendo eles serem professores e/ou outros alunos e c) aprendizagens de conteúdos e/ou comportamentos socialmente adequados.

Percebemos que a dificuldade maior foi o estabelecimento de vínculo comunicativo com o aluno. Nesse processo de dois anos de intervenção no ensino fundamental, Rafael passou a demonstrar troca de carinho, aponta o que gosta de realizar, está construindo uma forma de comunicação, juntamente com o grupo e a família, para expressar o que deseja fazer ou pegar e responde bem quando realiza atividades com materiais adaptados a partir da flexibilização curricular.

A partir dessa experiência de construir um plano de trabalho com muitas mãos, visando um trabalho colaborativo, o grupo amadureceu quanto aos debates em relação à inclusão do público alvo da educação especial, aproximou a escola da família, oportunizou momentos de formação continuada para os profissionais da escola interessados e que estavam diretamente trabalhando com o aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (espectro autista). O aluno continua progredindo no convívio com os colegas, respeitando as regras de comportamento e participando nas atividades em grupo propostas.

O espaço para o planejamento em grupo é muito importante e precisa ser garantido no plano de ação da escola, no Projeto Político Pedagógico, enfim, considerado um momento essencial para o diálogo sobre a inclusão. Segundo Mantoan (2003, p.83) “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos chave do aprimoramento em serviço”.

Vasques (2008) indica que é preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. Afirma ainda que as pesquisas pautadas na perspectiva da educação inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados nesse complexo e multideterminado processo” (2008, p.9).

Segundo Martins (2009), é importante questionar não somente como o autista se relaciona com o outro, mas também como o outro se relaciona com o autista e, desse modo, buscar inovações nas práticas sociais voltadas ao tratamento e à educação dessas crianças. Já não cabe dizer que o aluno com autismo quer ficar no canto ensimesmado, é importante darmos significado e sentido às relações existentes na escola. E para isso precisamos ter sensibilidade para as pistas de interesse que o sujeito com autismo nos dá. Não é fácil desenvolver essa sensibilidade, mas é essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico significativo.

A participação do outro no desenvolvimento da pessoa com autismo é fundamental. No trabalho com crianças autistas, é necessário termos a sensibilidade para observar as minúcias e indícios de seus comportamentos, proporcionando interações ampliadas com os outros, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado e tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na cultura.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MITJÁNS MARTINEZ. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 15-58.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Versão para o português feita por C. A. Faraco e C. Tezza, 1993.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, p 21-39, 2002.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p. 7-17, jan-jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em 22/02/ 2011.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. Dissertação (mestrado) – 74 Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.

EMEF EXPERIMENTAL DE VITÓRIA. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: SEME, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, E. S. de. Fui bobo em vir? Testemunha de uma inclusão. In: COLLI, Fernando Anthero Glavão.; KUPFER, Maria Cristina Machado. (orgs). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.121-131, 2005.

GÓES, M. C. R. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, D. M. et al. (org). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 110-119.

GRANDIN, T. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2007.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAMPREIA, C. Os enfoque cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, n. 17, p. 111- 76 120, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf Acesso em : 25 de jan. de 2011.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos.** São Paulo: Papyrus, 1995.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira:** Apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático.** 4.ed. São Paulo: AMA Brasília: CORDE, 2004. Disponível em: <http://www.ama.org.br/download/autismoguiapartico.pdf> Acesso em: 20 jan. de 2011.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-83.

MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. (coord) Saberes e práticas da inclusão - dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004. OLIVEIRA, I. B. **Currículos Praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **CID-10:** classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 9. ed. rev. - São Paulo: Ed. da EDUSP, 2003..

PINHO, G. S. Clínica e escola: interseções a partir da inclusão educativa de crianças psicóticas. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D.C.(org) **Psicologia e educação:** multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SACKS, O. Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Orgs) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, p 145-156, 2002.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. 2003. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

A – Modelo de diário de campo

Dia: _____
Professor: _____

Aula/horário: _____
Estagiária: _____

Objetivo da aula:

Metodologia utilizada:

Participação dos alunos:

Mediações observadas:

B – Roteiro de entrevista com a professora

O que você acha do processo de inclusão do aluno com transtorno global do desenvolvimento (autismo) no ensino regular?

Você acredita que os alunos com autismo se sentem bem e/ou se beneficiam por estarem incluídos em classes comuns? Justifique.

Como você faz o seu planejamento? Quais momentos e com quem?

Você modificou seu planejamento quando soube que teria um aluno com autismo?

Quais metodologias você tem utilizado para ensinar aos alunos com TGD, diferem das que você utiliza com os alunos de um modo geral? Faz-se necessário alterar sua prática pedagógica em virtude da presença de alunos com autismo na sua sala? Porque quais são estas alterações?

Você acha que sua prática pedagógica contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com autismo neste ano letivo? Em quais aspectos?

ANEXOS

A - Carta de apresentação – Escola

Vitória, 18 de agosto de 2010.

Senhora Diretora,

Sou aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB). Apresento-me a V.S.^a para solicitar a permissão de realização de uma pesquisa nesta escola, no período de setembro a dezembro de 2010, desenvolvendo o trabalho referente à monografia intitulada “**AUTISMO: MEDIAÇÕES EM TEMPOS DE INCLUSÃO**”, orientada pela professora Juliana Eugênia Caixeta, com o objetivo de conhecer as mediações pedagógicas que possibilitam o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (autismo) na sala de aula regular.

Esclareço que sua autorização me possibilitará informações relevantes para a elaboração de meu estudo.

Estarei à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Emilene Coco dos Santos

B – Termo de consentimento livre e esclarecido - Professora

Senhora Professora,

Sou aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre “**Autismo: mediações em tempos de inclusão**”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos.

Para fazer a pesquisa, precisaremos: entrevistar e observar suas aulas durante o terceiro trimestre.

Esclareço que a participação no estudo é **voluntária**. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, a senhora poderá me contatar pelo telefone (27) 3345 3039 ou no endereço eletrônico emilenecoco@hotmail. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Emilene Coco dos Santos

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar .UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

C – Termo de consentimento livre e esclarecido - Pais

Senhores pais ou responsáveis,

Sou aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre “**Autismo: mediações em tempos de inclusão**”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos.

Esclareço que a participação no estudo é **voluntária**. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação e a do seu filho não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o senhor (a) poderá me contatar pelo telefone (27) 3345 3039 ou no endereço eletrônico emilenecoco@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Emilene Coco dos Santos

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar .UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome do aluno: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

D – Ficha de avaliação do aluno com autismo

FICHA DE AVALIAÇÃO 3º ANO / 2010

Para o ano de 2010, elaboramos esta ficha de avaliação diferenciada para o aluno Rafael, do 3º ano B, que é diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento (espectro autista), com característica de hiperatividade e sem comunicação verbal, com o objetivo de atender às suas especificidades.

PORTUGUÊS		1ºT	R	2ºT	R	3ºT	R
Leitura							
1	Realiza leitura de textos não verbais (gravuras, imagens, cores, gestos, símbolos, obras de artes, etc).						
2	Reconhece as letras do alfabeto.						
3	Identifica a letra inicial:						
	* do seu nome						
	* dos nomes dos colegas						
	* de outras palavras.						
4	Reconhece os nomes dos colegas.						
5	Reconhece palavras:						
	* com ajuda da professora.						
	* sem ajuda da professora						
Escrita							
6	Utiliza várias formas para representar histórias, filmes, textos lidos ou ouvidos (desenho, gestos, colagem, modelagem).						
7	Diferencia letra de número.						
8	Escreve convencionalmente o próprio nome.						
9	Registra:						
	* nomes de colegas e palavras trabalhadas em sala (utilizando letras sem coerência).						

	* palavras e ou textos preocupando-se com a quantidade de letras (uma letra para cada sílaba).						
	* palavras e ou textos preocupando-se com quais letras usar (utilizando letras com valor sonoro correspondente).						
	* alfabeticamente (possibilitando a leitura).						

MATEMÁTICA		1º T	R	2º T	R	3º T	R
1	Identifica semelhanças e diferenças entre objetos e figuras.						
2	Realiza a inclusão de classe em situações diversas.						
3	Utiliza diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção (contagem, pareamento, estimativa, correspondências).						
4	Compara agrupamentos estabelecendo relações de quantidade (mais que, menos que, igual a).						
5	Relaciona símbolo (0, 1, 2, 3 ...) e nome (zero, um, ...) à quantidade correspondente.						
6	Identifica e representa a posição de pessoas e objetos numa série.						
7	Classifica números a partir da observação de critérios (maior que, menor que, estar entre).						
8	Identifica e representa a posição de números numa série.						
9	Identifica os números em diferentes contextos.						
10	Utiliza o calendário para marcar a passagem do tempo e antecipar as datas.						
11	Identifica figuras geométricas (triângulo, retângulo, círculo e quadrado).						

HISTÓRIA		1º T	R	2º T	R	3º T	R
1	Identifica e conhece a origem e a razão do seu nome e sobrenome como identidade pessoal e familiar.						
2	Percebe a passagem do tempo através da sua história de vida.						
3	Localiza objetos e lugares a partir de uma visão superior dos						

	mesmos.						
4	Pesquisa a história do bairro onde mora utilizando-a como instrumento da construção da identidade e cidadania.						
5	Percebe e utiliza diferentes fontes de pesquisa como instrumento de aprendizagem.						

GEOGRAFIA		1º T	R	2º T	R	3º T	R
1	Localiza a Escola utilizando relações espaciais elementares tendo sua sala de aula como referência.						
2	Representa o espaço da sala de aula e/ou da casa em tamanho reduzido.						
3	Localiza a UFES no mapa do bairro de Goiabeiras.						
4	Identifica as diferentes paisagens naturais localizadas no bairro de Goiabeiras.						
5	Reconhece que os bairros sofrem transformações decorrentes do trabalho humano ao longo do tempo.						

CIÊNCIAS		1º T	R	2º T	R	3º T	R
1	Identifica as características do ar, da água e do solo.						
2	Compreende que o homem utiliza e depende dos recursos da natureza para sobreviver.						
3	Compreende que os recursos naturais devem ser preservados.						
4	Entende que os seres vivos podem viver em diferentes habitats.						
5	Reconhece os cuidados de higiene ambiental e corporal, necessários para uma vida de qualidade.						
6	Estabelece a relação entre a falta de asseio corporal, a higiene ambiental e a ocorrência de doenças no homem.						
7	Reconhece a chuva, o relâmpago e o trovão como fenômenos da natureza						

<i>ASPECTOS ATITUDINAIS / PROCEDIMENTAIS</i>		1º T	2º T	3º T
1	Sabe ouvir.			
2	Fica atento às atividades e explicações do professor.			
3	Participa das atividades com interesse.			
4	Demonstra organização:			
	* na realização de trabalhos escritos.			
	* na apresentação de trabalhos.			
	* trazendo o material necessário para as aulas.			
	* no uso do material individual.			
	* no uso do material coletivo.			
5	Conclui as tarefas iniciadas.			
6	Cumpre as tarefas propostas em casa.			
7	Realiza suas tarefas:			
	* sem necessitar de estímulo do professor			
	* de forma autônoma			
	* buscando ajuda quando necessita.			
8	Coopera com os colegas durante as atividades de grupo.			
9	Participa de jogos, atividades, respeitando as regras combinadas.			
10	Respeita seus colegas, professores e demais pessoas da escola.			
11	Demonstra concentração durante a realização das atividades.			
12	Colabora com a limpeza e arrumação da sala.			
13	Interage com todas as formas de vida de respeito ao outro e a natureza.			
14	Colabora com a limpeza e arrumação da sala.			
15	Interage com todas as formas de vida por meio de uma postura ética de respeito ao outro e a natureza.			

E – Descrição das atividades realizadas, dos materiais e recursos elaborados e/ou utilizados em 2009.

O que fazer	Como fazer	Quando fazer	Quem faz/fará	Onde fazer	Recursos
Organizar o quadro da rotina diária	Colocar fichas com figuras no quadro	Todo dia na entrada	Estagiária	Na sala regular	Quadro de tecido com bolsos e fichas com figuras plastificadas
Atividades em grupo	Grupos de quatro	Uma vez por semana	Professora regente, estagiária e professora especialista	Na sala regular	Massinha, tinta, revistas e jogos
Livro com figuras das letras do nome do aluno	Colar figuras pré selecionadas com a letra do seu nome (RAFAEL)	Em todos os encontros do AEE	Professora especialista	Na sala Multifuncional	Cartolina, revistas, livros, cola, tesoura, barbante e caixa surpresa
Escrita de palavras	Recorte e colagem pareada	Duas vezes por semana	Professora regente	Na sala regular	Atividade planejada com a imagem e a escrita
Atividades que desenvolvam o aspecto cognitivo	Caixas com materiais específicos de leitura, escrita, recorte e colagem	Todos os dias	A professora regente ou estagiária junto com o aluno	Na sala regular	Caixas de papelão, atividades xerocadas, livros de história, revistas, cola, tesoura, lápis, borracha, material

					concreto, lápis de cor, lápis de cera, canetinha, cola colorida.
Atividades que desenvolvam o aspecto psicomotor	Aulas individuais ou em pequenos grupos	Duas vezes por semana	Professor de Educação Física	Na quadra e no pátio	Bolas de diferentes tamanhos e pesos, colchão, bastão, rádio, cones, elástico, mesas, giz branco.

F. Descrição das atividades realizadas, dos materiais e recursos elaborados e/ou utilizados em 2010.

O que fazer	Como fazer	Quando fazer	Quem faz/fará	Onde fazer	Recursos
Organização das atividades do dia	Colocar fichas com figuras no quadro de rotina	Todo dia na entrada	Estagiária	Na sala regular	Quadro de tecido com bolsos e fichas com fotos do aluno realizando as atividades
Chamada com fichas	Entregar a ficha do nome de cada aluno	Todo dia	Professora regente	Na sala regular	Fichas com nome dos alunos diferenciadas por gênero
Atividades em grupo	Grupos de quatro	Uma vez por semana	Professora regente, estagiária e professora especializada	Na sala regular	Massinha, tinta, revistas e jogos.
Livro "Projeto Poluição"	Selecionar em casa figuras que representem palavras enviadas na caixa surpresa	1 vez por semana	Família	Em casa	Cartolina, revistas, livros, cola, tesoura, barbante e caixa surpresa
Escrita de palavras	Recorte e colagem pareada e escrita pareada	Duas vezes por semana	Professora regente	Na sala regular	Atividade planejada com a imagem e a escrita

Livro de brincadeiras tradicionais	Selecionar em casa figuras que representem brincadeiras enviadas na caixa surpresa	1 vez por semana	Família	em casa	Cartolina, revistas, livros, cola, tesoura, barbante e caixa surpresa
Construção de aula de Educação Física a partir do livro de brincadeiras	Brincadeiras com os colegas (registradas com filmagens e fotos)	2 vezes por semana com o grupo e 1 vez no atendimento individual	Professora de Educação Física, Professora pesquisadora, Estagiária e Professora Especializada	Na quadra, na sala de Recursos Multifuncionais	Vai depender da proposta do livro
Livro de brinquedos de sucata	Selecionar em casa figuras que representem brinquedos enviadas na caixa surpresa	1 vez por semana	Família	em casa	Cartolina, revistas, livros, cola, tesoura, barbante e caixa surpresa.
Atividades que desenvolvam a expressão	Colagem, pintura, desenho, mosaico etc.	Duas vezes por semana	Professora de Artes e Estagiária	Na sala de artes	cola, papel, linha, tinta, pedra de aquário, eva, tela, pincel, barbante, areia, etc.
Construção de aula de Educação Física a partir do livro de brinquedos	Oficina de brinquedos com os colegas (registradas com filmagens)	2 vezes por semana com o grupo e 1 vez no atendimento individual	Professora de Educação Física, professora pesquisadora e Estagiária	Na quadra, na sala de Recursos Multifuncionais	Vai depender da proposta do livro